Educación artística en tiempos de emergencia

Editores
Juan Alegría Licuime
Javier Silva-Zurita
Ramón Munson Vera

Subdirección de Arte, Cultura y Patrimonio

Educación artística en tiempos de emergencia

Editores
Juan Alegría Licuime
Javier Silva-Zurita
Ramón Munson Vera

Educación artística en tiempos de emergencia

Editores
Juan Alegría Licuime
Javier Silva-Zurita
Ramón Munson Vera

PROYECTO FAE 2022
Proyecto financiado por el Fondo de Fomento al Arte en la Educación 2022,
Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio
Gobierno de Chile

Educación artística en tiempos de emergencia

Editores
Juan Alegría Licuime
Javier Silva-Zurita
Ramón Munson Vera

ISBN: 978-956-414-172-5

Puerto Montt / Chile, 2022

Diagramación eBook
Estrofas del Sur SpA
estrofasdelsur.cl
contacto@estrofasdelsur.cl

PROYECTO FAE 2022

Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio
Gobierno de Chile. Región de Los Lagos

ULAGOS
Subdirección de Arte, Cultura y Patrimonio

Departamento de Administración de Educación Municipal, Ilustre Municipalidad de Puerto Montt

Introducción

El siguiente libro forma parte del proyecto FAE (2020-2021) “Las artes como acto mediador transformativo: diálogos entre las prácticas artísticas y la sociedad”. El proyecto se implementó en una primera etapa en la Escuela de Cultura y Difusión Artística de Puerto Montt (2022), y posteriormente en centros educativos de la localidad de Lenca (Carretera Austral). La iniciativa tuvo que sortear varios obstáculos para materializarse: gestiones burocráticas, agotamiento y estrés del profesorado, junto con la respectiva post pandemia y el regreso a la presencialidad de gran parte de los estudiantes.

Los textos que se recogen en este apartado son reflexiones que nacen de la implementación del proyecto y también ideas y entramados conceptuales respecto a la educación artística; donde cabe destacar la profundización de los análisis, y la relación de la educación de las artes con otras disciplinas, como: antropología, filosofía, historia, etc. Además de contemplar la problematización que se hace de las artes desde el feminismo y los estudios culturales. En esta densidad teórica, la educación artística se posiciona como un espacio múltiple e interdisciplinar, que permite problematizar la sociedad y los territorios; y al mismo tiempo, apuntar a la dimensión sensible de los seres humanos.

Ramón Munson Vera
DAEM Puerto Montt, año 2022.

01/ Enseñanza artística desde un enfoque territorial para el fortalecimiento de la participación cultural, identitaria y creativa de las comunidades

José Mela
Académico Universidad de O'Higgins (UOH)
jose.mela@uoh.cl

TERRITORIO Y TERRITORIALIDAD

El concepto de territorio ha sido ampliamente desarrollado en ámbitos como las ciencias sociales, a través de diferentes autores/as que lo describen como un espacio geográfico, capaz de configurar identidades y albergar distintas acciones de participación comunitaria. Sin embargo, este concepto ha sufrido transformaciones en el último tiempo, de tal manera que trasciende la idea de ser caracterizado como una sumatoria de recursos naturales y culturales disponibles en un lugar geográfico. Actualmente, hablamos del territorio como una extensión material e inmaterial de las distintas actividades llevadas a cabo por las personas y/o actores sociales,

esto es, como un soporte que contiene y, al mismo tiempo, representa las diferentes acciones desarrolladas por los actores sociales que coexisten y conviven en su interior (Porto, 2009 y Llanos, 2010).

Lo anterior es fundamental si tenemos en cuenta que en las distintas unidades territoriales se recrea un patrimonio cultural de gran riqueza sociodemográfica que refleja e, incluso, determina la identidad de los lugares y de las personas que los habitan y animan. El territorio, por ende, se nutre de las tradiciones y ritos, las actividades de ocio, religiosas, económicas o, también, las diferentes lenguas, cosmovisiones y modos de vida de los individuos que componen el rico tejido sociocultural.

Ahora bien, parte esencial del reconocimiento territorial consiste en identificar la presencia artística y sus aportes para fortalecer el acceso y participación cultural y artística de los sujetos. Hacerlo es vital para fomentar la valoración que adquieren los relatos identitarios contenidos en las producciones artísticas que reflejan intereses, problemáticas y manifestaciones de las personas y comunidades en un contexto más local. Por ese motivo, Haesbaert (2013) señala que el territorio aglutina y se nutre de la multiplicidad de creaciones artísticas que allí se desenvuelven. A través de la participación artística y cultural de las y los habitantes se responde a la necesidad de reconocer e, incluso, resignificar los recursos patrimoniales locales, de acuerdo con las nuevas lecturas que puedan efectuar los agentes sociales e individuos.

En concordancia con estas reflexiones la noción de territorialidad incorpora una representación material e inmaterial de la realidad, puesto que constituye la forma en que los individuos se organizan para llevar a cabo dichas acciones, incluyendo la participación artística y cultural (Raffestin, 2012). Territorio y territorialidad, por ende, son dos conceptos que se vinculan entre sí, mediante los recursos y/o bienes y acciones que se desprenden del territorio y que promueven y movilizan las capacidades creativas. Para ello, resulta esencial que los individuos se asocien por medio de un proceso dialéctico y de agencia que aglutine sus intereses individuales y colectivos. Dicho de otro modo, es fundamental fortalecer un diálogo colaborativo entre las diferentes organizaciones artísticas, culturales, patrimoniales y educativas para dotar de significados y simbolismos a las identidades locales y territoriales. En ese aspecto, cuando nos referimos a los y las agentes culturales hablamos de las y los artesanos:

"talleristas, pescadores artesanales, cantores populares, floristas, artesanos, payadores, criadores de cabras de las majadas, cocineras rurales, de las caletas, canteros, boteros de puertos y caletas, libreros, chinchineros, ceramistas, pequeños productores agrícolas, y tantos otros" (Uribe, 2015, p. 58).

La territorialidad se cristaliza y operacionaliza por medio de la creación y posterior fortalecimiento de redes sociales, de comunicación y colaboración entre las comunidades, agentes culturales, científicos/as, artistas e instituciones dedicadas a la construcción, difusión y preservación de los distintos saberes y conocimientos. En ese sentido, la territorialidad puede actuar reconstruyendo las relaciones que, producto de la fragmentación y exclusión social, de las asimetrías existentes en la sociedad, han resultado deterioradas. La cooperación y asociación entre las comunidades y agentes culturales con las unidades gubernamentales encargadas de valorar y relevar el arte, la cultura y el patrimonio deben aspirar - y aprender - a mantener una relación de mutuo apoyo y retroalimentación en pos del beneficio común.

Bajo este paradigma el territorio se transforma en una red inclusiva para la participación de minorías culturales, las y los trabajadores de la cultura informal, los pueblos indígenas, las minorías étnicas y religiosas y para la tercera y cuarta edad, ya que el diálogo es horizontal; se busca congregar a todos/as quienes se sienten interesados/as en participar y volverse parte activa de esa red de acciones territoriales. La territorialidad funciona, entonces, como un dispositivo identitario para recobrar las prácticas colectivas, el sentido más profundo de la democracia expresada en una profunda valoración de la alteridad que se refleja en los distintos intereses y actividades creativas. En términos de Guattari (2008) hablamos de una territorialidad que promueve una intersubjetividad basada en las dimensiones sociales y colectivas del arte y la cultura, pues adquiere el significado de una práctica social que amplía la noción de lugar desde donde se ejerce la producción artística. Se supera con creces al arte que se produce en los talleres o en los centros especializados como academias o centros culturales, sin colaboración o cooperación con los/las agentes

culturales, y los traslada a los barrios, plazas, establecimientos educacionales u otros espacios públicos.

ARTE Y TERRITORIALIDAD: UNA VINCULACIÓN PARA FORTALECER Y DINAMIZAR LAS COMUNIDADES RURALES

Bajo el concepto de territorio y territorialidad el arte y su producción se aleja de la noción de un artículo y acto de consumo, ligado a cánones estéticos y estilísticos que responden, principalmente, a necesidades del mercado artístico (Azuela, Sanzo y Fernández, 2010). Las dinámicas de producción del arte actual funcionan, en muchas ocasiones, como bienes y servicios de valor comercial, validados y difundidos a través de centros estatales y circuitos especializados para la exhibición como galerías y centros culturales, u otras privadas, con o sin fines de lucro, como son galerías, fundaciones o corporaciones. Para Januário y Guerra (2019) este fenómeno produce una hegemonía de la agenda cultural artística de un territorio nacional que afecta el proceso de creación/mediación/recepción/canonización de obras, puesto que se concentra la producción de los/las artistas. En ese sentido, también se genera concentración de infraestructura cultural y masa crítica lo que permite - y condiciona - que otros territorios se desarrollen con el mismo énfasis y sentido de pertenencia.

En el caso de las creaciones de índole territorial, cabe decir, las producciones artísticas elaboradas en base a los intereses culturales de una comunidad específica, alejada de los grandes centros urbanos, la producción artística se articula de manera desvinculada de los estándares, criterios o cánones que rigen los circuitos artísticos y culturales hegemónicos. Hablamos de una actividad artística y cultural más ligada a los modos de ser e identitarios de la historia local de las comunidades, como a sus formas particulares de convivencia, de lenguaje y modelos identitarios (Garretón, 2001). Por consiguiente, cabe reflexionar sobre la importancia de fortalecer o crear plataformas y circuitos artísticos y culturales que colaboren a ampliar el acceso y la oferta creativa, de modo que contribuyan, efectivamente, a visualizar y robustecer iniciativas para la producción, mediación y difusión artística, incluyendo el contexto rural.

En un escenario de incesantes transformaciones tecnológicas que también alcanzan la noción de ruralidad lo identitario se comprende como los distintos elementos y actividades que confluyen en un territorio determinado, creando un sentido de pertenencia local. De acuerdo Duxbury y Campbell (2011), las artes pueden impactar profundamente la capacidad de una comunidad para prosperar y revitalizar sus ideas, muy vinculadas a su desarrollo identitario. Las artes constituyen un eje central para dinamizar y reinventar un incremento de su potencial social, cultural e, incluso, económico a partir de la participación artística-cultural. Y no nos referimos únicamente a la organización de actividades tradicionales como son las ferias artesanales o de otra índole, sino a estimular la producción local de diversos lenguajes y expresiones desde un enfoque transdisciplinar y experimental (Januário y Guerra, 2019). En ese contexto, una forma de activar el territorio es la colaboración entre los distintos centros culturales o artísticos. Aquí, los establecimientos educativos surgen como escenarios propicios para la investigación-acción artística y fomentar la capacidad de agencia del profesorado, de manera de transformar su entorno mediante las artes emergentes. En este ámbito, se requiere una inversión y colaboración pública para fortalecer una red de museos, galerías y/o centros culturales, puesto que atrae al público de todas las edades y clases sociales, sino que fomenta la producción artística contemporánea en directa vinculación con la historia o tradiciones históricas y culturales de las diferentes localidades.

TERRITORIALIDAD Y SU VINCULACIÓN CON UNA PEDAGOGÍA EN ARTES BASADA EN LAS COMUNIDADES RURALES

Los conceptos de territorio y educación tienen su vinculación en los años ochenta, a través del ámbito de la sociología de la educación para conocer las prácticas pedagógicas realizadas, principalmente, en establecimientos educativos rurales en Europa (Champollion, 2015). En años anteriores y, muy especialmente, la sociología francesa, a través de autores como Bourdieu y Passeron, se interesó por conocer experiencias de desigualdad en los logros académicos de niños y niñas provenientes de áreas geográficas y sociales dispares, tal como el análisis de poblaciones de trabajadores/as rurales versus familias de profesionales urbanos. Surgen, así, los conceptos de contexto y contextualización para identificar el nivel de éxito académico

entre las y los estudiantes en un determinado territorio que, posteriormente, dará paso a la elaboración de dimensiones (sociológicas, políticas, económicas y simbólicas) desde donde abordar los procesos educativos en relación con el territorio (Champollion, 2015).

Al respecto, surgen los conceptos de *"inteligencia territorial"* y de *"desarrollo territorial sostenible"* que devienen de estos estudios en el espacio europeo, y cuyo foco es el trabajo territorializado de la institución escolar. Estos conceptos describen el impacto de las políticas públicas en el territorio, sobre todo rural, pues fomentan una mirada multidimensional del proceso educativo. Para Girardot (2004) el concepto de inteligencia territorial se comprende como una forma de favorecer la acción de los actores de una comunidad local, de manera de comprender más profundamente su territorio. De esa manera, el conocimiento que las personas adquieren sobre su territorio les permite actuar más eficazmente en pos del desarrollo en diferentes ámbitos. El autor señala que las ideas que inspiran una inteligencia territorial son: "*la participación, un enfoque integral y equilibrado de los territorios y su asociación"* (Girardot, 2004, p. 2). En ese sentido, se incorpora al proceso de enseñanza-aprendizaje el efecto de las actividades de ocio, el nivel de apertura cultural de los establecimientos educativos, las representaciones sociales de estudiantes y familias, la movilidad y los intereses y proyecciones profesionales de las familias (Champollion, 2015).

En el ámbito educativo la territorialidad adquiere sentido por medio del trabajo pedagógico del cuerpo docente y el currículo escolar. En la medida que el profesorado atiende a las características del contexto educativo donde se desenvuelve la enseñanza (materiales, sociales, espaciales, culturales) es posible responder a las necesidades socioculturales de sus estudiantes y del sentido identitario de la comunidad. De esta manera, el aula escolar no es el único territorio donde el cuerpo docente puede centrar su acción educativa, ampliando el rango de efectividad de su labor como agentes de cambio y promotores del fortalecimiento identitario local. Para Soto (2018), es imprescindible que desde la escuela se eduque en una: *"toma de conciencia del territorio que nos rodea, [ya que] nos descubre lugares compartidos con otras áreas de conocimiento y con otros modos de ver, de estar y de percibir el mundo; para cuestionarlo, replantearlo o reinterpretarlo"* (p. 2).

En concordancia con lo expuesto, hay claridad y consenso al señalar que el currículo, entendido como un cuerpo de conocimientos organizados en base a una selección que busca ser pertinente a la sociedad, es un instrumento educativo esencial para que el profesorado responda a un enfoque territorial en la enseñanza. Nos referimos a la capacidad de responder a la necesidad de introducir contenidos con una clara pertinencia sociocultural y patrimonial, por medio de actividades que incorporen el arte y la práctica creativa. Su materialidad permite insertarlo en los diferentes contenidos y lo somete a una nueva práctica reflexiva y pertinente: traducir o representar los intereses expresivos de la comunidad educativa.

De acuerdo con Pinto (2008) la "calidad educativa, entendida técnicamente, se desarrolla en un vacío social, político e histórico donde se ignoran las circunstancias de los contextos donde se insertan las escuelas" (p. 44). Por consiguiente, es imprescindible construir un curriculum que fomente una participación ciudadana activa, capaz de transcender el acto educativo como un bien de consumo mediado por la dependencia administrativa de las escuelas. En el caso de las artes y su disminuida participación y densidad temática en el currículo escolar chileno a lo largo de las décadas (Errázuriz, 1996), apreciamos la necesidad de articular experiencias educativas basadas en los requerimientos y rasgos del territorio donde se implementan.

Hablamos de un currículum adaptable, pertinente y flexible que recoja o propicie un proceso de participación comunitaria, alrededor de la creación y difusión de las artes que se genera tanto al interior de los establecimientos educacionales como en su entorno. A modo de ejemplo la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI, 2010) señala que: *"las cualidades y atributos que cada lugar ofrece para el desarrollo de las capacidades y potencialidades de niños y niñas se constituyen en elementos claves que deben incorporarse de manera intencionada al proceso educativo"* (p. 12). De ese modo, es relevante que la práctica y reflexión artística que se genera al interior de los establecimientos educacionales se encuentre ligada al territorio, ya que fortalece la reafirmación identitaria. Por otra parte, funciona como un puente entre las experiencias estéticas que se producen en los espacios culturales y/o patrimoniales con el quehacer educativo del aula. De acuerdo con Zabalsa (1996), la institución escolar tiene el deber de aproximar al estudiantado al capital cultural de la sociedad para su

desarrollo integral. De esta forma, cuando se estimula y entrega herramientas para que el estudiantado participe en actividades y manifestaciones culturales que comprometen a toda su persona, es decir, a partir de lo cognitivo, lo corpóreo, lo emotivo y lo social, se fortalece el sentido comunitario del acceso a las artes y los diferentes bienes culturales.

Comprendemos la importancia de construir y fomentar prácticas pedagógicas que reflejen las formas de vida y las múltiples expresiones artísticas y culturales que se despliegan en los territorios, incorporando el patrimonio de las comunidades. La escuela, mediante prácticas pedagógicas permeables a los intereses de la ciudadanía, resulta un eje vital para reconocer la presencia del arte en los espacios públicos y, desde ahí, iniciar un diálogo profundo capaz de despertar conciencia e interés sobre la preservación, creación y difusión de obras artísticas con sentido de pertenencia local y/o global. Para Soto (2018), es imprescindible que desde la escuela se eduque en una: *"toma de conciencia del territorio que nos rodea, nos descubre lugares compartidos con otras áreas de conocimiento y con otros modos de ver, de estar y de percibir el mundo; para cuestionarlo, replantearlo o reinterpretarlo"* (p. 2).

Dicho lo anterior es fundamental que la educación artística facilite el diálogo entre las producciones artísticas y culturales locales con el quehacer pedagógico de docentes y estudiantes. Más aún si ese quehacer se realiza en base a experiencias contemporáneas del arte que responda a prácticas pertinentes, flexibles y con un enfoque territorial muy ligado a las necesidades de las comunidades. En este sentido, los equipos pedagógicos de Fundación Educativa Tremen y la Agrupación Cultural Ayekantún (2019) afirman que la formación inicial resulta esencial para fomentar la capacidad de agencia del profesorado para desarrollar un trabajo significativo con sus estudiantes, en torno a sus implicaciones para construir un hábito artístico y cultural. Esto es fundamental ya que el cuerpo docente: debe conocer el contexto y las realidades de alumnos/as, lo que le permitirá conjugar, junto al currículum y la didáctica, la fórmula necesaria para generar un aprendizaje pertinente y acorde al grupo con el cual se desarrollan sus clases (p. 42).

Consecuentemente y, a modo de conclusión, promover actividades artístico-pedagógicas que reflejen las particularidades del entorno permite dialogar con una pedagogía entendida como práctica social, que despliega

acciones o proyectos que involucran a los espacios o escenarios urbanos y/o rurales, trascendiendo la sala de clases para proyectar un trabajo en conexión con la vida sociocultural de su comunidad, que según expresa Caritx & y Vallès (2017) es fundamental alentar en los estudiantes "una estima del patrimonio cultural y artístico (...) [facilitando crear] conexiones verdaderas entre los individuos y el arte" (p. 7).

Referencias

Azuela, J., Sanzo, M. & Fernández, V. (2010). El marketing de la cultura y las artes: una evolución. Revista Nacional de Administración, 1(1), 23-36. https://doi.org/10.22458/rna.v1i1.282.

Caritx, R. & Vallès, J. (2017). Desarrollar competencias artísticas en primaria. Editorial Graó.

Champollion, P. (2015) Education and Territory: A Conceptual Framework. Sisyphus Journal of Education, 3(2), 12-27. DOI: https://doi.org/10.25749/sis.7882.

Duxbury, N. & Campbell, H. (2011). Developing and revitalizing rural communities through arts and culture. Small Cities Imprint, 3(1), 11-122. https://smallcities.tru.ca/index.php/cura/article/view/39.

Errázuriz, H. (1996). Historia de un área marginal. La enseñanza artística en Chile 1797-1993. Revista Aisthesis, 29. http://revistaaisthesis.uc.cl/index.php/RAIT/article/view/5786/5422.

Fundación Educativa Tremen & la Agrupación Cultural Ayekantún (2019). Educación Artística Rural. Experiencia colectiva de investigación-acción. Editorial: Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio.

Garretón, M. (2001). Cultura y desarrollo en Chile. Pasado y presente. En Cultura y desarrollo en Chile. Dimensiones y perspectivas en el cambio de siglo. Editorial Andrés Bello.

Girardot, J. (2004). Intelligence territoriale et participation. Journal International des Sciences de l'Information et de la Communication (ISDM), 16, art. 161. http://isdm.univ-tln.fr/PDF/isdm16/isdm16a161_girardot.pdf.

Guattari, F. (2008). La ciudad subjetiva y post-mediática. La polis reinventada. Fundación Comunidad Cali. http://medicinayarte.com/img/-Guattari-Felix-La-Ciudad-Subjetiva-Y-Postmediatica-La-Polis-Reinventada.pdf.

Haesbaert, R. (2013). Del mito de la desterritorialización a la multiterritorialidad. Cultura y representaciones sociales, (8), 15, 9-42. http://www.scielo.org.mx/pdf/crs/v8n15/v8n15a1.pdf.

Januário, S. & Guerra, P. (2019). Contemporary artistic manifestations: Agenda, mapping and territoriality. En: Keep it Simple Make it Fast! An approach to underground music scenes (vol. 4). University of Porto. Faculty of Arts and Humanities.

Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) (2010). El enfoque territorial en el trabajo educativo de JUNJI. Editorial Alvimpress S.A.

Llanos, L. (2010). El concepto de territorio y la investigación en Ciencias Sociales. Agricultura, Sociedad y Desarrollo, 7(3), 207-220. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-54722010000300001

Porto, C. (2009). De Saberes y de Territorios: diversidad y emancipación a partir de la experiencia latinoamericana. Polis (Santiago), 8(22), 121-136. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682009000100008.

Raffestin, C. (2012). Space, territory, and territoriality. Environment and Planning D: Society and Space, 30, 121-141. https://doi.org/10.1068/d21311.
Soto, A. (2018). El territorio como herramienta de aprendizaje artístico. Dpto. de Expresión Gráfica, Composición y Proyectos, Universidad de Alicante, 6, 2, 1-17. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/86327/1/I2_6_2_20.pdf.
Pinto, R. (2008). El currículo crítico. Una pedagogía transformativa para la educación Latinoamericana. Ediciones Universidad Católica de Chile.
Uribe, A. & Morales, M. (2015). Territorios e identidades. Revista de Gestión Cultural. Facultad de Artes Universidad de Chile. http://mgcuchile.cl/revista-mgc-n5/.
Zabalsa, M. (2012). Territorio, cultural y contextualización curricular. Interacções (8) 22, 6-33. https://doi.org/10.25755/int.1534

02/ La importancia del ejercicio de la práctica artística colaborativa en el contexto escolar, reflexiones sobre sus alcances y posibilidades en la comunidad

Karla Saldías Serrano
Profesora de artes visuales
karla.saldias.s@gmail.com

INTRODUCCIÓN

En el presente artículo se dialoga respecto a las vinculaciones y alcances que tiene el ejercicio de la práctica artística colaborativa, demostrando la importancia y posibilidades que se generan en el contexto escolar. Durante el desarrollo del escrito reflexionaremos sobre experiencias donde la práctica artística colaborativa invita y tensiona a diferentes agentes del contexto escolar, extendiendo muchas veces el aula escolar a un salón de clases donde el territorio físico e imaginativo se expande a la comunidad, generando diversas posibilidades en la clase de artes, donde las y los estudiantes pueden beneficiarse en un proceso de enseñanza-aprendizaje

más transdisciplinario, consciente con su entorno, participativo con la propia comunidad escolar, amplificando sus propias experiencias estéticas artísticas en conjunto con la comunidad e involucrándose en el proceso.

Asimismo, se reflexiona sobre el rol docente actual y su quehacer pedagógico: como las y los docentes, de ser facilitadores de conocimiento y técnicas, se transforman en agentes activos sociales conscientes y críticos con su entorno, generando vínculos y experiencias para las y los estudiantes y sus comunidades.

INTRODUCCIÓN A LAS PRÁCTICAS COLABORATIVAS ARTÍSTICAS

Por muchos años, las prácticas artísticas colaborativas se comprendieron como una herencia de lo que conocemos como arte comunitario o intervención en los espacios públicos, donde el o la artista disponía de su obra para la comunidad, dialogando con la visión y posición de temas contingentes en la sociedad, a veces sesgado con la visión propia del/la artista y otras veces en un diálogo directo con el territorio en que se presentaba la obra. Según Montero y Alcaide (2014), territorio es entendido:

Como un área compleja, sujeta a conflictos, discursos, instituciones y relaciones controversiales, se han dado formas diversas de aproximarse o de intentar definir las prácticas colaborativas. En algunos casos se han desarrollado a partir del legado de las denominadas artes comunitarias, con diversas manifestaciones, tradiciones y relaciones. (p.59)

Un ejemplo de aquello, son los movimientos artísticos post dictadura en los años 80- 90, que irrumpen en la escena local de manera alternativa; artistas que generan obra desde la colaboración de diversos agentes de la comunidad, co- crean y se apropian del espacio mediante diálogos estéticos que promueven una denuncia, una verdad, un malestar, un silencio.

El grupo CADA en Chile y GAC en Argentina son casos de acciones colaborativas que en su desarrollo contaban con la participación de manera activa o pasiva de la comunidad, generando tensión por la complejidad social, la propuesta estética y el discurso social-político. Szmulewicz (2012) nos explica que:

Entre mediados de los ochenta y comienzos de los noventa, las prácticas del arte público se volcaron hacia los problemas políticos, sociales e identidades que aquejan las grandes ciudades. En este contexto, tomaron un camino hacia varias formas y procedimientos menos ortodoxos, así también la relación y el diálogo y el cruce frontal de la comunidad se hicieron parte esencial del arte público. (p.23)

Desde la perspectiva de la educación artística, la profesora María Belén Sola (2019) comenta que un "proyecto artístico colaborativo tiene que ver con activar espacios compartidos donde confluyen técnicas y metodologías propias del arte con personas atraídas por la posibilidad de un nuevo espacio de enunciación en sus vidas" (p.265), reafirmando que el territorio y las propuestas de diálogo entre los agentes de la comunidad son parte esencial del ejercicio de la práctica artística colaborativa, donde técnica y metodología se unen en este proceso para generar un aprendizaje significativo y con sentido.

Es por ello que, trabajar con prácticas artísticas colaborativas en el contexto escolar es propicio para que las y los estudiantes manifiesten sus visiones, opiniones y experiencias de su entorno, transformándose en un espacio seguro en donde estas mismas percepciones generen obra desde una mirada crítica, aportando a posibles cambios en la sociedad desde su propia cultura visual, comprendiendo que el arte es un agente transformador y puente de diálogos entre diversos actores sociales, siendo esta última idea un pilar del arte en los últimos años, tal como nos sugieren el quehacer de las pedagogías feministas.

LAS ARTES COMO AGENTE RIZOMÁTICO DE IDENTIDAD Y CULTURAL.

Muchas veces las escuelas se cierran a la comunidad y se transforman en una especie de islas, dedicadas a cumplir con sus metas académicas, ignorando el contexto en donde se encuentran u observando de manera muy distante el escenario social, privando al estudiantado de ser un agente activo para su comunidad y aprender de ella. Cuando hablamos de contexto en esta situación, nos referimos específicamente al escenario donde nos encontramos y desarrollamos nuestra clase de arte. Que va a variar según la ubicación geográfica y comunidad que nos rodea, esta última comprendida

como la continua interacción de seres humanos que comparten costumbres, tradiciones, territorio, entre otros, enfatizando que el concepto de territorio se extiende mucho más que el espacio físico, más bien lo conforman las relaciones sociales, permitiendo considerar y relacionar estos últimos en: **"***elementos sociales, que transforman la experiencia artístico-pedagógica en una producción cultural que trasciende a la escuela, puesto que nos permite mirar el proceso pedagógico en relación con lo que viven y experimentan las estudiantes también fuera del establecimiento educativo"* (Montenegro, 2020, p. 75).

La práctica artística colectiva invita a romper esa estructura, abriendo la escuela para generar convenios y nuevas relaciones rizomáticas entre la escuela y la comunidad. Estas pueden ser de una entidad a otra, como lo son los museos, centros culturales, galerías y/o fundaciones; al igual que actores sociales relevantes para la comunidad, como grupos de artesanos, centros de adultos mayores, personajes locales, entre otros.

Siguiendo a Deleuze, *"el rizoma refiere a un mapa que debe ser construido"* (Zourabichvili, 2007). Por lo tanto, si deseamos llegar a las zonas más profundas del hecho artístico, hay que recordar que se trata de una entidad siempre desmontable, conectable, alterable, modificable a partir de las diversas líneas de fugas" (Droguett, 2009, p. 31); un mapa que se puede transformar en una cartografía y ser utilizada para materializar saberes y experiencias no solo como resultado de una obra, sino que también como evidencia de los procesos de creación.

La Dra. Rosa María Droguett (2009) menciona la cartografía rizomática haciendo referencia a una propuesta museológica que se realizó en el Museo Nacional de Bellas Artes de Santiago el año 2005, dando sentido a los espacios de interpretación al proceso de creación, entablando un diálogo directo del/la creador/a con el público, intencionando un ejercicio didáctico respecto a la vinculación con el arte en el espacio público. Como afirma Martínez (2011), el arte el espacio público *"no busca la indiferencia de la gente, por el contrario, necesita del choque de imaginarios para funcionar, para tensionar diálogos, puesto que lo esencial es un espejo que provoca mirar y mirarse de otro modo***"** (p. 342).

Invitando al espectador a ser partícipe de la obra, propiciando conexiones que él o la artista ve y quiere declarar al espectador, este ejercicio obliga a

situar y contextualizar la obra con infinitas posibilidades en su interpretación, potenciando el carácter y visión del artista, dándole una importancia vital a la cartografía como un verdadero mapa de evidencias de apreciaciones estéticas, pero sobre todo como una certeza de trabajo procesual con el territorio. Considerando que:

(...) estos territorios no son espacios únicos en los que podemos aprender, la escuela tendría la misión de dialogar con otros lugares híbridos como museos o centros expositivos, y vislumbrar que efectivamente muchas de las cosas son significativas de aprender. No se aprenden solo en la escuela (Montenegro, 2020, p. 61).

Finalmente, nuestra cartografía rizomática aparece de tal manera, que tenemos como resultado un mapa de proceso que divaga entre contenidos y técnicas propias de las artes, apreciaciones estéticas de manifestaciones artísticas, visiones sociales, críticas, políticas, vinculaciones territoriales y, más importantemente, percepciones de las y los estudiantes en formación de sus ejercicios de prácticas artísticas colaborativas, dispuestos al diálogo con su entorno.

DIÁLOGOS ENTRE LAS PRÁCTICAS ARTÍSTICAS COLABORATIVAS Y EL ROL ACTIVO DE LAS Y LOS DOCENTES

Hay un punto primordial en la conexión de saberes y en el quehacer docente, una leve pero importante reflexión que lleva a una toma de posicionamiento político activo del rol como docente al plantear la clase de artes visuales. Este va mucho más allá de la entrega de conocimientos en relación con técnica y contenido, requiere de un esfuerzo mayor de generar y activar el pensamiento crítico y vinculaciones con experiencias significativas, vinculantes con la comunidad en la clase de artes visuales.

Por medio de ejercicios de apreciación estética, reconocimiento del patrimonio y el entorno cultural, acompañados de diálogos directos con la comunidad. Permitiendo no solo conocer el contenido propio de la asignatura, sino, generando experiencias activas en las y los estudiantes. Es aquí donde el rol activo del docente dentro del contexto escolar obliga, de buena manera, a ser aún más diligente y abierto a la comunidad, porque de cierta forma al conocimiento adquirido desde la teoría y la técnica se le

agregan sentido, visión y juicio, intencionando el pensamiento crítico en las y los estudiantes, conociendo y acercando las artes con un sentido que le permite empatizar y ampliar desde sus propias experiencia y cultura visual. Considerando, en palabras de Montero & Coolados (2014), que: las prácticas colaborativas llevan a cabo una reconceptualización de las funciones que el arte y la cultura puede desenvolver en las esferas públicas, una vez que su acción se vincula a los ritmos, las tensiones y conflictos que emergen actualmente (p. 6).

Por otro lado, estas prácticas permiten diversificar formas de procesos en la creación de obra de las y los estudiantes, invitándolos a no recrear manualidad, sino que más obras cuyo proceso fue vinculado a una investigación, dominio de técnica y/o experiencia propia.

LAS ARTES COMO MEDIACIÓN CULTURAL Y COMO ACTO MEDIADOR TRANSFORMATIVO.

Es de vital importancia conocer el entorno y contexto de los espacios educativos para que, en conjunto, se trabaje con entidades culturales locales, como espacios de visitas, actividades de mediación o posibles intervenciones tanto en el museo (si lo permite), como en el colegio. Estas mediaciones o intervenciones donde interactúa el artista, la obra y la participación del estudiantado permite comprender la mirada del artista y su proceso: *"Actualmente, la mirada del artista ingresa en la educación con optimismo para proponer el proceso creador desde los acontecimientos en la escuela con lo predecible y lo impredecible, en búsqueda de la transformación social y colectiva"* (Mejía, 2015, p. 9).

Al exponer el proceso de obra y generar espacios de reflexión o interacción entre estudiantes y obra, solo aporta aún más a la experiencia de las y los estudiantes en la comprensión del trabajo del artista; es precisamente este trabajo de vinculación y educación el que se está produciendo en los museos como galerías o centros culturales, en los diversos departamentos especializados en generar diálogos con las escuelas, transformándose en una herramienta importante en la intervención con la comunidad escolar, debido a que el rol de estos espacios del arte no solo se limitan a resguardar el patrimonio, se suma una labor pedagógica.

Asimismo, podemos entender la pedagogía en museos de arte como una oportunidad para abordar aspectos fundamentales de la educación artística, haciendo parte de los nuevos enfoques con que se trabaja en artes visuales en la actualidad. Esto es muy interesante pues le da la oportunidad al docente de reforzar planteamientos en diversos ámbitos de la enseñanza de las artes visuales. La forma de establecer una conexión particular que permita fortalecer la idea de que las artes están lejos de ser la asignatura designada a la confección de manualidades (Miralles, 2011, p. 274).

Gracias a los aportes de la museología crítica, que apunta a transformar el museo en un espacio de reflexión, actualmente estos se han convertido en una extensión de la sala de clases y, en muchos casos, en un laboratorio de conocimiento que aporta a la construcción de capital cultural de las y los estudiantes, generando aprendizajes de la experiencia museística. Según lo observado por Millares (2011) *"la museología crítica es una tendencia actual que avanza un paso más allá de lo planteado por la nueva museología y propone hacer del museo un espacio para el conocimiento y la reflexión"* (p.260).

El período pandémico fue una oportunidad para que tanto colegios como museos reafirmaran sus vínculos y colaboración, permitiendo generar actividades, esta vez como una herramienta interactiva desde la virtualidad, realizando visitas a distancia, generando muestras virtuales, haciendo mediaciones que en varias ocasiones incluían al artista, ayudando a las y los docentes a generar material didáctico mucho más interactivo por medio de las vías remotas. Esto evidenció que el museo va a la vanguardia y que, a pesar de que ha transitado por diversos paradigmas, sigue desempeñando una importante labor educativa en la actualidad.

EXPERIENCIAS EN PROYECTOS DONDE SE INVOLUCRE LA COMUNIDAD

Existen varias experiencias de proyectos donde la escuela, la comunidad e identidades culturales participan de manera activa y promueven un aprendizaje basado en las prácticas colaborativas artísticas. Una de ellas es el proyecto Nube, iniciativa que nace entre los años 2011 y 2012 con el propósito de ejecutar intervenciones en la escuela y la colectividad por medio de dinámicas de taller, implementando su propia metodología

basada en estrategias que apuntan a un continuo diálogo en los procesos de creación con los individuos, transformándola en una instancia que aporta a la clase de educación artística como un facilitador de espacios, entregando contenidos y capacitaciones para las y los docentes, y al unísono involucrando a las agrupaciones e instituciones.

Otra iniciativa que destaca en el ámbito local es la Fundación Corpartes, quienes, aprovechando el confinamiento durante la pandemia por el Covid-19, supieron leer el escenario y la necesidad de reforzar diálogos e interacciones virtuales con distintas comunidades. Por estas razones, los años 2021 y 2022 trajeron a Chile la exposición Do it (home) curada por Hans Ulrich Obrist y producida por Independent Curators International (ICI), Nueva York. Esta exposición se hizo masiva debido al uso de las redes sociales e invitaba a toda la colectividad a ser parte de ella, generando una obra colaborativa. Como apoyo a los espacios de la educación formal, se establecieron talleres y charlas que fueron enfocados al público escolar.

Las fundaciones y centros dedicados a resguardar y exponer el arte en sus diversas manifestaciones han sido una propuesta sustentable en el tiempo para involucrar a la escuela y su comunidad como un mediador entre ambas partes, facilitando recursos y espacios porque se debe *"dejar de pensar que nuestro estudiantado solo aprende en la escuela, que ella es la única oportunidad que tiene, es un primer paso, sobre todo en contextos sociales vulnerables"* (Montenegro, 2020, p. 62). Pensando que el estudiantado es un sujeto contextualizado, interactivo, con acceso a información y estimulación visual rápida y permanente, aún queda trabajo para que el acercamiento por parte de las y los docentes a estos espacios sea de manera fluida para que se transformen en recursos permanentes.

Un ejemplo de práctica artística colaborativa que involucra a la comunidad, entidades culturales y el aula es la intervención que realizaron los estudiantes de cuarto medio de la generación 2013 del Internado Nacional Barros Arana (INBA) llamada *"Desplazamientos"*. Esta intervención se llevó a cabo en el espacio público, en el contexto de la clase de artes visuales y se trabajó con las educadoras del Museo de arte contemporáneo de Quinta Normal, (MAC). Se trata de una intervención en el espacio público donde los estudiantes rayaron el piso con tiza y cinta de papel, formando una papeleta gigante como respuesta a la prueba de selección universitaria. Al mismo tiempo, de una manera muy crítica,

realizaban preguntas que caían en lo absurdo, exponiendo la presión que sienten como estudiantes al rendir el examen de admisión universitaria. Esta intervención se desarrolló por tres horas a la salida del metro en Santiago de Chile, con una alta concurrencia de público. La obra afirma la idea de *"(...) que en sí la obra no existe como discurso cerrado y estático, sino más bien como una construcción permanente del sujeto que la ve e interactúa"* (Martínez, 2011, p. 325). La obra desde el punto de vista de sus autores fue el resultado del proceso de creación que apunta hacia una crítica y se completa cuando las y los espectadores participan contestando las preguntas de los estudiantes.

CONCLUSIONES

La importancia del ejercicio de la práctica artística colaborativa en el contexto escolar, radica en las infinitas posibilidades que permite trabajar nuevas metodologías y darle énfasis al proceso de creación, generando vínculos significativos con la comunidad, rompiendo las fronteras de la escuela, promoviendo actividades que puedan trabajar respetuosamente con el entorno, articulando y generando nuevos saberes a partir de la enriquecedora experiencia del proceso, invitando al estudiantado a la acción, deconstruyendo paradigmas sociales o poniéndolos en cuestión y en algunos casos rescatando saberes de nuestro ambiente cotidiano.

El saber de la experiencia es, por tanto, aquel que surge en primera persona y que al interrogador el propio deseo, es capaz de transformar la experiencia educativa, enseñanza verdadera y original, porque deviene de nuestro cordón y medida como origen (García, 2019, p. 31). De igual manera, es importante tener en consideración que se pueden generar estos vínculos permanentemente con la comunidad y sacar provecho al entorno. No es lo mismo realizar una clase en Visviri, Santiago Centro o Castro, debido a que cada una de estas ciudades responde a un entorno cultural, geográfico y un colectivo que las sitúa en un espacio único y lleno de posibilidades que aportan al currículo nacional; donde junto a estudiantes, docentes, conjunto escolar y entorno se pueden generar procesos de creación significativos mediante las prácticas artísticas colaborativas.

Referencias

Acaso, A. (2009). La Educación Artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las Artes Visuales y La Cultura Visual. Los Libros de Catarata.

Badillo, M. (2015). La educación artística como experiencia de paz imperfecta. Revista de Estudios en Sociedad, 7 Artes y Gestión Cultural, 8 (2015).

Droguett, R. (2009) Fundamentos estéticos de la educación artística. ¿Cómo y para qué aproximarse a una obra? Ediciones UCSH.

García-H. (2019). Experiencias del saber pedagógico de mujeres artistas-docentes: narraciones biográficas sobre el desplazamiento del saber. Editorial Cuarto Propio.

Martínez, I. (2011). Educación artística: investigación, propuestas y experiencias recientes... Ediciones Universidad Alberto Hurtado. 320-322-342.

Mejía, M. V. (2015). La educación artística como experiencia de paz imperfecta. Tercio Creciente, 8, pp. 7-16. http://www.terciocreciente.com

Miralles, N. (2011). Museos de Arte y educación: Aportes del espacio educativo no formal

En educación artística. En A. Orbeta (editora). Educación Artística: Investigación, propuestas y experiencias recientes. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

Montenegro, C (2020). Reconceptualizaciones del o la artista y las artes desde lo social y

Lo pedagógico. En G. Huidobro (editora). Cruzar La Mirada. Resignificar a las artes en la sociedad actual. Ril Editores.

Montero & Collados (2015). Retos y complejidades de las prácticas artísticas colaborativas y las pedagogías colectivas. Pulso (38) 56-58.

Orbeta, A. (2015). Educación artística: investigación, propuestas y experiencias recientes. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

Pizarro, S. (2019). Prácticas Artísticas Colaborativas: nuevos formatos entre el arte y la educación. De Arte, Revista de Historia del Arte. 18(2019), 261- 268.

Szmulewicz, R. (2012). Fuera del cubo blanco: lecturas sobre arte público contemporáneo. Ediciones Metales Pesados.

Zourabichvili, F. (2007). El vocabulario de Deleuze. Editorial Atuel.

03/ El encuentro del arte, la educación y las problemáticas sociales de género. El desafío constante de problematizar-nos para transformar-nos

Dra. Catalina Montenegro González
Académica-investigadora
Departamento de Humanidades y Artes
Universidad de Los Lagos
catalina.montenegro@ulagos.cl

INTRODUCCIÓN

Las experiencias artísticas en los contextos socioeducativos tendrán múltiples objetivos y beneficios, vinculados al bienestar social, el aprendizaje de técnicas y lenguajes artísticos o al desarrollo de encuentros significativos para las comunidades educativas. Esto, si bien muestra la necesidad de mirar el desarrollo artístico desde múltiples perspectivas, evidencia también la necesidad de abrir el debate respecto de los aprendizajes artísticos de manera situada a los espacios que habita ¿Por qué aprendemos Arte? ¿Cuál es el rol de los diversos lenguajes artísticos en el

contexto escolar? ¿Cuál es el lugar de las problemáticas sociales y las singularidades del territorio en el debate de la educación artística? En la actualidad, uno de los temas más relevantes y que ha entrado con fuerza en los debates educativos, es la incorporación del enfoque de género en el quehacer social, donde las artes confluyen con las derivas reflexivas del género, comprendido en este texto como una herramienta y categoría de análisis de fenómenos sociales (Harding, 1996) y como una forma de problematizar la sociedad, para así identificar desigualdades, reconocer la diversidad por razones de género como construcción social y como una defensa de los derechos de las personas para la justicia y la cohesión (Lamas, 1986, 2013; Scott, 1996; Márquez, Gutiérrez y Gómez, 2017; Segato, 2018).

Dicho lo anterior, podemos reflexionar sobre el encuentro entre las artes, la educación y las problemáticas de género presentes en la sociedad, que nos permitan abrir nuevos canales de comunicación para llevar a cabo una problematización relevante respecto de las preocupaciones sociales, nuestras propias experiencias y el sentido del trabajo colaborativo, y que se pueden abordar desde reflexiones artísticas que impacten positivamente en las comunidades escolares, estableciéndose como nuevos recursos para el quehacer educativo.

PROBLEMATIZAR-NOS PARA TRANSFORMAR-NOS. DE LAS PROBLEMÁTICAS SOCIALES A LAS MANIFESTACIONES ARTÍSTICAS

Las artes, como espacios creativos, culturales y de construcción de conocimientos, han representado un lugar de reflexión en nuestro país y en el mundo, al considerar en su quehacer las problemáticas sociales a las que nos vemos enfrentadas-os a lo largo de la historia. En este sentido, el trabajo de artistas que han problematizado sus contextos para dar espacio a una práctica artística y cultural situada son innumerables, sin embargo, existen algunos ejemplos que permiten visibilizar propuestas colectivas que abren el proceso de diálogo desde las propias experiencias, no solo como artistas, sino también como espectadoras-es. Un ejemplo de ello, son las integrantes de la Womanhouse Project, Judy Chicago y Miriam Schapiro, en California en la década de los setenta o el trabajo de Laura Cottingham,

Susan Lacy y Ana Mendieta, quienes plantean un cuestionamiento constante sobre las configuraciones sociales del ser mujer, los roles de género (Scott, 1996), la estereotipación de lo femenino (Blasco y Grau-Alberola, 2019), así como también sobre los discursos políticos que conforman el proceso y las obras artísticas, teniendo al género como una categoría y herramienta central del dominio y subordinación de los cuerpos (López, 2011), dimensiones que se abordan a través de la perspectiva de género y su relevancia en la conformación social y sus dinámicas de control y desigualdad. Ejemplo de esto es la exposición Radical Woman: Latin American art, 160-1985 que recogió 260 obras de 120 artistas de 15 países, entre las que se cuentan las chilenas Paz Errázuriz y Sylvia Palacios, además de Yolanda Andrade, Victoria Santa Cruz y Teresa Burga, entre otras, donde se indaga sobre problemáticas desde un abordaje interseccional vinculado con el género, la raza y la apropiación del territorio, teniendo presente la idea del cuerpo femenino como espacio político-creativo. En nuestro país, el grupo CADA aborda los contextos sociopolíticos siendo Diamela Eltit y Lotty Rosenfeld dos de sus integrantes cuyos trabajos son de gran relevancia para los debates actuales.

Las discusiones en torno a las prácticas artísticas en contextos educativos, han hecho que las colectividades marginadas, oprimidas o cuestionadas, transiten hacia una apropiación del origen y su valoración, donde la práctica artística cumple un rol mediador y de transformación, al expandir estas experiencias a las comunidades, para la producción del conocimiento artístico situado y de esta manera, promover dinámicas artísticas entre la sociedad y las propias problemáticas que nos afectan (Sanabrias, 2018).

Es coincidente entonces que una de las preocupaciones de las artes y la sociedad, esté vinculada a la inclusión de grupos históricamente desfavorecidos, intencionando las problematizaciones en torno a los roles de los géneros, donde muchas veces no logramos llegar a una reflexión profunda y se “refuerzan estereotipos” (Bach, 2015, p.247). A esto se suman situaciones de marginación, violencia, aislamiento y severidad social que han sido abordadas desde diversos grupos de estudio social. En paralelo a estos cuestionamientos desde las esferas del arte y en la sociedad en general continúan situaciones de desigualdad y marginación de género, que hacen pensar en una relación dicotómica entre las artes y la sociedad: mientras la primera lleva a cabo procesos de cuestionamiento constante, que

poco a poco permean las colectividades, se siguen perpetrando situaciones de menoscabo social, siendo aquí la violencia de género una de las más graves en nuestro país, según datos del Ministerio de la mujer y la Equidad de Género. Esto plantea la urgencia de pensar en cómo las reflexiones de las artes y la cultura pueden penetrar en las dinámicas sociales, permitiendo no solo visualizar nuevas formas de articular los discursos en torno a los géneros, sino también construir sociedades basadas en el respeto, la colaboratividad y el valor por las diversidades, a propósito de una práctica artística y cultural consciente y en sintonía con los contextos, asumiendo un rol protagónico en los procesos reflexivos de la misma.

Es por lo anterior, que será relevante concebir el arte y su enseñanza como un espacio para la investigación y la construcción de conocimiento colectivo, como un lugar expansivo, donde es posible transformar subjetividades y saberes, propiciar espacios de resistencia y levantar experiencias de activismo (Sentamas, 2018).

ABRAZAR LAS PREOCUPACIONES SOCIALES CON PERSPECTIVA DE GÉNERO DESDE UN ABORDAJE ARTÍSTICO

Comprendiendo los acontecimientos sociales, culturales y políticos de nuestro país, existen territorios que tienen una alta visibilidad en contexto de acción social, destacando las grandes ciudades capitales por su participación relevante en movilizaciones con temáticas de género en los últimos años. A esto se suma la notoriedad de la apropiación de los lenguajes artísticos presentes en estas instancias y sus posibilidades expresivas en relación con las demandas, las que se articulan como respuesta a situaciones de violencia que afectan en su mayoría a las mujeres, movilizando a las personas a manifestarse pública y masivamente. Según los datos recopilados por el Observatorio de Conflictos (COES), entre los años 2012 y 2017 hubo 113 movilizaciones asociadas a demandas de género, *"las que no alcanzan el 1% del total de movilizaciones ocurridas en el período"* (Paredes, 2018, p.46). Aun cuando el porcentaje comparativamente es bajo, se plantean las manifestaciones por demandas de género en su amplitud, la gran mayoría de estas hacen referencia a la violencia de género, teniendo una participación transversal pública y masiva en gran parte del país. Sumado a esto, en 2018 comienza una serie

de manifestaciones definidas como Mayo Feminista (Richard, 2018; Zerán, 2018) donde diversas universidades fueron tomadas entre mayo y junio de ese año.

Este movimiento tuvo un amplio apoyo de la ciudadanía donde *"el 58% de los chilenos, según la encuesta Cadem de julio de ese año, aprobaban las marchas de las mujeres por la vía pública" y un 55 % aprobaba "la movilización feminista"* (Reyes-Housholder y Roque, 2019, p.196). A esto se sumarían posteriormente los establecimientos educacionales secundarios quienes levantan las demandas relacionadas con la apertura de liceos masculinos a la formación mixta, toma de medidas relacionadas con acoso sexual y la disposición al diálogo en relación con la diversidad sexual (Reyes-Housholder y Roque, 2019).

Finalmente es necesario señalar que las temáticas relacionadas con problemáticas de género, se han ido transformando en una preocupación en nuestro país, que convoca no solo a estudiantes, sino que a la sociedad en general, siendo en este contexto las prácticas artístico-culturales, una instancia no solo para construir conocimiento, sino también para llevar a cabo reflexiones significativas en torno al control y dominación de las representaciones del cuerpo (Preciado, 2016), las sexualidades (Witting, 1992), las visualidades que exacerban los roles y estereotipos de género (Montenegro, 2019) y las subjetividades y configuraciones del género a partir de las propias experiencias cotidianas.

APROXIMACIONES SOBRE LAS ARTES Y EL GÉNERO EN NUESTRO PAÍS

Las artes se han planteado en sus múltiples posibilidades discursivas como un espacio de denuncia, reivindicación, activismo y visibilización de acontecimientos sociales que se articulan a través de procesos creativos. En esta línea, las colectividades femeninas han considerado a las artes como una forma de materializar las discusiones sociales. En esta línea, como señalan Rosa y Novoa (2017), ya desde la década de los sesenta, las mujeres en Chile han planteado la necesidad de impactar sobre el campo artístico, ayudando al desarrollo del arte feminista en nuestro país *"Dicho arte toma de las luchas feministas el lema lo personal es político para evidenciar las formas de discriminación naturalizadas en la vida de las*

mujeres, las cuales conforman problemáticas políticas" (Rosa y Novoa, 2017, p.13).

Así, la observación y crítica de la sociedad se expande a partir de iniciativas que en los últimos años abren el debate a la sociedad en general. Algunos ejemplos son las curatorías realizadas por Gloria Cortés, donde se ha puesto la mirada en el rol de las mujeres artistas y el cuestionamiento de las conceptualizaciones del género (Exposición En Clave Masculino, 2016-2017 y Yo soy mi propia musa, 2019). Con la exposición Desacatos Prácticas artísticas femeninas 1835-1938 (2017), Cortés persigue instalar la producción femenina *"al interior de un relato que considere el esquema de la subjetividad y la circulación del cuerpo, del discurso y del territorio político implícitos en sus procesos creativos y de difusión de obra"* (2017, p.15). Por su parte, Soledad Novoa ha tenido un especial desarrollo como curadora, gestora y académica en temáticas que involucran la producción artística y sus posibilidades discursivas desde la perspectiva de género, destacando el impulso que dio al desarrollo del Seminario Historia del Arte y Feminismo: relatos, lecturas, escrituras, omisiones (2012), desde donde se desprende una publicación de gran valor teórico. Desde aquí emergen las preguntas ¿Cómo podemos llevar estas reflexiones a los espacios educativos? ¿Cómo se cruzan los elementos reflexivos de las artes y su creación con las problemáticas sociales actuales? (Llanos y Goetschel, 2012). Será necesario observar y propiciar los posibles cruces entre las prácticas artístico-culturales, los diálogos y los espacios de aprendizaje para establecer un ejercicio creativo que sea significativo a las comunidades, sobre todo las educativas desde donde han emergido los principales debates sociales de los últimos años.

LAS POTENCIALIDADES DE LAS ARTES PARA LA REFLEXIÓN Y POSIBLES TRANSFORMACIONES: DIÁLOGOS ENTRE PRÁCTICAS ARTÍSTICAS, LA SOCIEDAD Y EL ENFOQUE DE GÉNERO

La consideración de las artes y sus procesos, como un canalizador de reflexiones para abordar problemáticas sociales vinculadas con el género, se propone desde una práctica artística y cultural que propende a establecer relaciones entre el campo de la cultura y las posibles acciones sociales, donde las derivas, procesos y experiencias, no estarían necesariamente

vinculados a un producto artístico (Moreno, 2016), esto se plantea entonces como una valoración de las relaciones entre personas y los procesos de creación artística como un encuentro reflexivo que permite abordar las complejidades sociales mediadas por las propias artes, dando valor al proceso en sí mismo (Collados y Rodrigo, 2015).

De esta manera, el acto reflexivo y de posibles transformaciones estará estrechamente vinculado con las preocupaciones de las comunidades, será una confluencia entre los procesos artísticos y las problemáticas sociales, las que se levantarán colectivamente para desarrollar un proceso artístico que puede no tener un resultado final.

En el caso de las temáticas de género, estarán centradas en las problemáticas que no son solo una preocupación de los campos del arte o la cultura, sino también de la educación, la salud, la seguridad pública o las formas de habitar la ciudad, será entonces la creación artística *"un elemento generador de pensamiento y como un espacio de libertad del individuo"* (Moreno, 2016, p.35), además de una práctica social que refleja la cultura y posibilita "la emergencia de diversas prácticas que no se alejen del momento histórico en el que se producen" (Ramos, 2018, p.80) y de esta manera establecer una producción del conocimiento desde la propia colectividad.

En la misma línea, se releva el rol mediador del arte como un elemento de transformación y cambio social (Barbosa, 2002; Rodrigo y Collados, 2015), que da importancia al carácter colaborativo de las experiencias y valora las colectividades, estableciendo relaciones de confianza entre pares, permitiendo un desarrollo artístico basado en la práctica dialógica (Rodríguez, 2015). Por otra parte, Palacios (2009) plantea la necesidad de hacer propuestas considerando las prácticas artístico-culturales desde una perspectiva comunitaria, donde se da importancia a la concepción del arte para el cambio social y le resta protagonismo a la obra para dar énfasis al proceso. Es posible entonces, centrar las prácticas artísticas más cercanas al bienestar social y elementos del activismo político *"y menos sujetos a consideraciones estéticas o críticas"* (Palacios, 2009, p.203). Según lo anterior, es posible identificar algunos elementos que transitan desde y hacia las artes como espacios formativos y de la sociedad general como el respeto, la colaboración y la equidad (Huerta, 2016). En esta perspectiva, el

arte sería no solo un acto mediador para la transformación, sino también un espacio revitalizante (Bourrieaud, 2009).

Es en este contexto que se da valor a la colectividad, las propias historias de vida, las experiencias y los contextos (Montenegro, 2018) del hacer artístico-cultural, lo que concuerda con los planteamientos del arte comunitario en sus inicios en las décadas de los sesenta y setenta en Inglaterra donde se enfatiza el proceso de aprendizaje colectivo (Birchall, 2017). Según lo anterior, el trabajo colectivo se plantea como *"espacios de devenir o agenciamiento, en los que el trabajo es producido de forma transversal, rompiendo las jerarquías impuestas por la modernidad y abogando por una continua apropiación y dispersión de la cultura"* (Blanco, 2001, p.15).

LAS PRÁCTICAS ARTÍSTICAS Y CULTURALES COMO MEDIADORAS Y DE TRANSFORMACIÓN EN CONTEXTOS ESCOLARES

Comprender los movimientos sociales, el rol y las demandas de género en nuestro país, lleva a considerar como personas centrales del debate, a quienes, en periodo formativo, han tenido gran protagonismo en las movilizaciones de los últimos años. Es por esto que, al proponer prácticas artísticas que ponen al centro las problemáticas sociales, surgen ideas respecto de las movilizaciones y demandas sociales respecto del género con el mayo feminista de 2018, momento en que salen a luz los debates en torno al carácter androcéntrico, sexista y de violencia de género en los espacios educativos tanto escolares como universitarios (Montenegro y Corvalán, 2020) y la necesidad de levantar espacios seguros, libres de sexismo y que cuestionen diariamente el patriarcado.

En este sentido, el territorio escolar podría *"posibilitar procesos reflexivos y de problematización de las discusiones sociales, permite establecer debates que afectan al estudiantado de manera directa"* (Montenegro, Fierro y Tardón, 2021, p.6), lo que permite abrir las discusiones en primera persona con un impacto concreto y real en la cotidianeidad de la comunidad educativa.

Es entonces el proceso de la práctica artística un acto mediador, pero también un proceso pedagógico dadas las *"iniciativas colaborativas*

propuestas principalmente por artistas, y con la creación de la figura del curador pedagógico" (Hoff, 2011, p.1).

Con esto, es posible identificar algunos impulsos en nuestro país que llevan a cabo estos cruces entre lo artístico y pedagógico (García-Huidobro, 2018), a través de propuestas como Nido Textil (Santiago), Colectivo Arpilleras Memorarte (Santiago), Colectiva Kontrabanda (Santiago), plataformas digitales como Collage Chile o la Escuela de Arte feminista (Santiago-Valparaíso), colectividades que realizan un trabajo de cuestionamiento de los estereotipos de género a través de instancias de creación artística. Estos son ejemplos de iniciativas que, desde la autogestión en diversos espacios escolares y universitarios, se han abierto camino desde el activismo y las disidencias sexuales o bien como respuesta a las movilizaciones sociales desde mayo 2018 en adelante.

Estas iniciativas, han sabido canalizar el desarrollo de una práctica artística y cultural conjunta, en espacios no formales para personas que no necesariamente tienen una formación artística, pero sí una sensibilidad que les permite propiciar la reflexión y el diálogo colectivo, en torno a temáticas de género que hoy son una evidente urgencia social.

Desde aquí es posible encontrar algunas relaciones válidas para la vinculación entre el arte, su rol mediador y transformador, la sociedad y el género, siendo algunos puntos importantes *"los que podemos contextualizar a nuestra realidad educativa actual, como por ejemplo considerar las propias experiencias, narrativas y vidas en contextos singulares para aprender, hacerlo en relación y poseer un sentido colaborativo de los procesos de aprendizaje"* (Montenegro, 2019a, p.21), haciendo que la relación entre las artes y la educación sea estrecha. Así se puede *"repensar la dimensión política y de transformación de las prácticas artísticas colaborativas y las pedagogías colectivas, campos de producción de conocimiento y acción social que se mueven transversalmente entre la educación, el arte y el activismo"* (Rodrigo y Collados, 2014, p.58) y deconstruir los espacios formativos para abrirse a la experiencia creativa y de producción de conocimiento artístico, que nos permita resignificar los espacios de aprendizaje, teniendo la interacción y el diálogo como instancia vital para el proceso creador (López, 2014). De este modo, las prácticas artístico-culturales que se enmarcan en los contextos de aprendizaje pueden

promover la transformación de problemáticas, dando relevancia al trabajo colaborativo y a la cotidianeidad de los grupos sociales.

Referencias

Bach, A. (2015). Para una didáctica con perspectiva de género. UNSAM.
Barbosa, A. (2002). Arte, educación y reconstrucción social, Cuaderno de Pedagogía (311), 56-58.
Birchall, M. (2017). Situating Participatory Art Between Process and Practice. The Art of Taking Part. Arken Bulletin, 7, 56-74.
Blanco, P. (2001). Explorando el terreno. En Blanco, P. (Eds.), Modos de hacer. Arte crítico, esfera pública y acción directa. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
Blasco, V. y Grau-Alberola, E. (2019). Diferencias por sexo y edad en la interiorización de los estereotipos de género en la adolescencia temprana y media, Electronic Journal of Research in Educational Psychology,17(1), 107-128.
Bourriaud, N. (2009). Postproducción. La cultura como escenario: modos en que el arte reprograma el mundo contemporáneo. Los sentidos/artes visuales.
Collados, A. y Rodrigo, J. (Eds.). (2015). Transductores 3. Prácticas artísticas en contexto. Itinerarios, útiles y estrategias. Centro José Guerrero.
Cortés, G. (2019). Yo soy mi propia musa. Pintoras Latinoamericanas de Entreguerras (1919-1939). Colección MNBA. DIBAM.
Cortés, G. (2017). Desacatos. Prácticas artísticas femeninas (1835-1938). Colección MNBA. DIBAM.
Cortés, G. (2016). En clave masculino. Colección MNBA. DIBAM.
García. H, R. (2018). Artistas-docentes que aprenden a enseñar. Abrir espacios pedagógicos y transgredir dualidades. Innovación educativa, 18(77), 39-56.
Harding, S. (1996). Ciencia y feminismo. Morata.
Hoff, M. (2011). Curaduría pedagógica, metodologías artísticas, formación y permanencia: el giro educativo de la bienal del Mercosur. Errata# Pedagogía y educación artística, (4), 254-264.
Huerta, R. (2016). Transeducar. Arte, docencia y derechos LGTB. Egales.
Lamas M. (2013). (Comp). El género: la construcción cultural de la diferencia sexual. PUEG.
Lamas, M. (1986). La antropología feminista y la categoría "género", Nueva Antropología, vol. VIII, núm. 30, 173-198.
Llanos, B. y Goetschel, A. (Eds.). (2012). Fronteras de la memoria: cartografías de género en Artes Visuales, cine y literatura en las Américas y España. Santiago: Cuarto Propio.
López, S. (2014). Educar la mirada: el paseo, método para situarse en el mundo. Revista de Estudios Urbanos y Ciencias Sociales, 4(1), 79-93.
Márquez, Y., Gutiérrez, J. y Gómez, N. (2017). Equidad, género y diversidad en educación. European Scientific Journal, vol. 13, 300-319.
Montenegro, C., Fierro, N. y Tardón, N. (2021). Procesos reflexivos artísticos sobre problemáticas de género en una escuela primaria de Santiago-Chile. Revista actualidades investigativas en Educación, vol. 21, nº2, 1-27.
Montenegro, C. y Corvalán, A. (2020). Desplazamientos desde las pedagogías feministas:

reflexiones posibles para un ejercicio docente situado. Femeris. Revista Multidisciplinar de Estudios de Género, vol.5, nº3, 8-29.
Montenegro, C. (2019a). Derivas feministas para una educación contemporánea. En Hoecker G. y Dardel, M. (Comp.), Chile Despertó. Cuaderno pedagógico, 20-23.
Montenegro, C. (2019). La creación artística como proceso reflexivo del SER en femenino: el caso de la escuela chilena. Revista Estudios sobre arte actual, 7, 113-118.
Montenegro, C. (2018). Propuesta de didáctica feminista para la enseñanza escolar de las Artes Visuales: pensar el espacio escolar de otra manera. Estudios pedagógicos, XLIV, N°3, 289-302.
Moreno, A. (2016). La mediación artística. Artes para la transformación social, la inclusión social y el desarrollo comunitario. Octaedro.
Palacios, A. (2009). El arte comunitario: origen y evolución de las prácticas artísticas colaborativas. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social, vol.4, 197-211.
Paredes, V. (2018). Evolución de los Conflictos de género en Chile: Análisis de los Conflictos Feministas y de mujeres para los años 2012-2017. En Garretón, M., Joignant, A., Somma, N. y Campos, T. (Comps.), Informe Anual de Conflictos 2018 (pp. 46-50). Santiago: Centro de Estudios de Conflicto y Cohesión Social.
Preciado, P. (2016) Manifiesto contrasexual. Anagrama.
Ramos, D. (2018). Genealogía(s) conceptual(es) y posibilidades educativas de las prácticas artísticas comunitarias. En Ramos, D. (ed.) Miradas caleidoscópicas: Educación artística visual en las culturas contemporáneas. (pp.79-95). Universidad Pedagógica Nacional.
Reyes-Housholder, C. y Roque, B. (2019). Chile 2018: Desafíos al poder de género desde la calle hasta la Moneda. Revista de Ciencia Política, 39(2), 191-215.
Richard, N. (2018). La insurgencia feminista de mayo 2018. En F. Zerán (Ed.), La rebelión contra el patriarcado (pp.115-126). LOM.
Rodrigo J. y Collados, A. (2015). Retos y complejidades de las prácticas artísticas colaborativas y las pedagogías colectivas. Pulso, 38, 57-72.
Rodríguez, C. (2015). Transigrafías. Caminar como práctica artístico-pedagógica. Revista de Estudios Urbanos y Ciencias Sociales 5(1), 35-56.
Rosa, M. y Novoa, S. (2017). La lucha tenaz de las mismas mujeres. Experiencias sobre el arte y el feminismo en Argentina, Brasil y Chile. En Rosa, M. y Novoa, S. (Eds.), Compartir el mundo. La experiencia de las mujeres y el arte (pp.9-18). Santiago: Metales Pesados.
Sanabrias, D. (2018). Práctica artística como reivindicación social en la infancia y la tercera edad: comportamiento y reflexión ante la creación de prácticas artísticas colectivas/comunitarias. Tercio Creciente, no14, 109-130.
Scott, J. (1996). El género: Una categoría útil para el análisis histórico. En Lamas, M. (Comp.). El género: la construcción cultural de la diferencia sexual (pp.265-302). PUEG.
Sentamans, T. (2018). Redes transfeministas y nuevas políticas de representación sexual. Diagramas de flujos. En Solá, M. y Urko, E. (Eds.), Transfeminismo. Epistemes, fricciones y flujos (pp.31-44). Navarra: Txalaparta.
Segato, R. (2018). Contra-Pedagogías de la crueldad. Prometeo.
Wittig, M. (1992). El pensamiento heterosexual y otros ensayos. Reacia Ediciones.
Zerán, F. (2018). Prólogo Escrituras rebeldes para tiempos de cambio. En F. Zerán (Ed.), La rebelión contra el patriarcado (pp.9-20). LOM.

04/ La identidad fragmentada transformada en territorio artístico

Mauricio Rodríguez Bustos
Profesor y Magíster en Artes y Educación
proartchile@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

En base a una capacitación de apoyo metodológico realizada durante dos semanas a docentes de la Escuela de Cultura y Difusión Artística Puerto Montt, emerge una propuesta creativa experimental y de práctica multidisciplinaria. Dicha experiencia se levanta colaborativamente y el contexto se convierte en sustento referencial, condicionando la obra en forma singular; a su vez, los propios profesores/as de artes participantes pasan a ser los gestores y la comunidad educativa, los realizadores y participes de dicha experiencia.

Asimismo, se busca verificar los elementos identitarios o del entorno que logran transferirse a la obra resultante a partir de un trabajo de observación y del manejo que hay en la producción de la propuesta de arte. Para aquello el equipo capacitador acompañó los procesos mediante un marco

metodológico u hoja de ruta que a su vez buscaba articular dichas instancias a través de la reflexión permanente, la incubación como partida creativa y la posterior puesta en marcha del plan asociado.

Gracias a lo anterior se pudieron detectar elementos que permitieron una relación más evidente y a la vez, más compleja entre territorio y producto cultural, rastreando tanto el proceso, como la intervención escolar. El siguiente trabajo relata los principales hallazgos de tal experiencia.

DESARROLLO

Una de las tareas iniciales que abordó el proyecto con las y los profesores fue la introspección del propio territorio con el propósito de reunir el sustento necesario para levantar una propuesta creativa, referencial y que, además, involucrara la presencia del espectador, o a lo menos, de ciertos códigos de carácter identitario. Aquello posibilitaría un replanteo del propio entorno donde el arte se encargaría de activarlo o de conferirle una nueva connotación, en base a una propuesta abierta, quedando en manos de la comunidad escolar la producción y participación posterior.

Los elementos entregados en la respectiva capacitación, junto a los diálogos y los acuerdos que se empezaron a dar entre los participantes, permitieron llegar a aspectos comunes que desencadenaron en un proyecto más horizontal. Para lograr aunar la diversidad de tal información, se optó por una estrategia o producción artística integral e interdisciplinaria, encontrando en la Instalación de Arte una buena posibilidad, ya que una instancia como esa permitiría el entrecruce de los elementos representativos del lugar con la presencia de cada uno de los participantes, en definitiva, una obra viva, democrática y convocante. Es más, si consideramos la definición y operatividad de esta disciplina artística, de acuerdo con la descripción que hace Abad y Ruiz de Velasco, encontraremos que aquellos requerimientos pueden ser acogidos: la instalación de arte es una *“manifestación del arte contemporáneo que propone un espacio simbólico para representar una idea o mensaje intencionado. Se entiende como una obra que permite las relaciones entre personas, promueve el juego y facilita la manifestación del símbolo”* (Abad y Ruiz,2014, p.11). Es decir, se logra establecer un nexo entre contexto, participes activos, medios plásticos y conceptuales, en pos de una propuesta envolvente e identitaria.

Además, se constató que este tipo de estrategias del arte contemporáneo cuando llegan a dialogar con las particularidades de un determinado lugar y grupo identitario, el producto cultural resultante permite un replanteo de la pertenencia y su constructo se hace más directo, activando y acercando la obra al propio público local, sin necesitar una legitimación o una directriz externa. Eso sí, a tal instancia hay que sumarle una problemática no menor, como lo es el influjo de la globalización con todo el caudal de información y de conocimiento de un mundo cada vez más abierto; en tal sentido, Bourriaud (2007) señala que la cultura global, puede generar nuevo conocimiento o nuevos significados.

En tal escenario, las instalaciones de arte, como instancias creativas y reflexivas, son una potente forma de recrear el conocimiento y el dinamismo cultural de hoy en día; su carácter integral y operacional tienden también a transformar, articular las ideas y significantes, ya sea en forma espontánea, como intencionada. *"La instalación posibilita desarrollar los tres ámbitos que, según Gardner, son fundamentales en toda Educación Artística: la percepción, la reflexión y la producción"* (Molina, 2009). Esto genera nuevas posibilidades creativas y de apoyo interdisciplinario para transferir e integrar otros dispositivos o lenguajes; esto en educación es gravitante, pues permite una implementación transversal más expedita en el currículo escolar, dependiendo eso sí, de la envergadura del propio proyecto. El teórico y artista visual Ilya Kabakov lo visualiza como "conexiones con el otro lado de las fronteras de cada tipo de arte, siguiendo el camino de la "interdisciplinariedad", acercando y tendiendo puentes entre lo que hasta ahora había estado divorciado, música, poesía, literatura, teatro, artes plásticas, todo dentro de los límites del nuevo "*territorio*" del espacio artístico. Estamos hablando de un intento concreto de crear una nueva *"Gesamtkunstwerk"* (traducible como obra de arte total)" (Kabakov, 2014, p. 28)

La marcha del proyecto no fue sencilla, sobre todo al inicio, pues aparecieron una serie de elementos dispersos y distractores en los docentes participantes, a ello se sumó, la falta de confianza y el poco optimismo por sacar adelante una propuesta novedosa y de gran envergadura. Asimismo, el apego a las técnicas tradicionales del quehacer artístico ya sea a través de la mímesis o de la ejecución mecánica, representaron un gran desafío para el proyecto. Afortunadamente se sugiere a cada profesor/a el uso de una

bitácora para recopilar observaciones y elementos distintivos de sus respectivos núcleos culturales durante la primera semana, esto ayudó bastante a ordenar y sintetizar la información, incluyendo algún diagrama o plan inicial.

En paralelo y para asimilar algunas estrategias plásticas y conceptuales, el taller se enfocó en la revisión de algunas obras plásticas y musicales contemporáneas que sirvieran de referentes, estas a la vez, tenían la peculiaridad de apropiarse o de intervenir un determinado territorio principalmente con los elementos de arraigo. A su vez este material se fue complementando con algunas experiencias sencillas, realizadas a nivel de contexto escolar, con el fin de hacerles ver a las y los propios docentes que sus estudiantes perfectamente podrían abordar tales desafíos sin mayores dificultades.

Las obras y artistas de tales ejemplos debían ser pertinentes, considerando el escaso tiempo del taller, para el inicio se utilizaron paradigmas más específicos con respecto a la disciplina y al contexto; desde la pintura se reflexionó en base a la serie del Mont San Victoire de Paul Cézanne, considerando la fijación obsesiva del modelo paisajístico; en el terreno musical se abordó un trabajo más explícito, pues se estudió el trabajo de un grupo chilote que fusionaba atmósferas del lugar y tradiciones locales. Luego se analizaron en conjunto una serie de trabajos interdisciplinarios de Raúl Zurita, que van desde las acciones de arte hasta llegar a las propuestas del land art. Con todo aquello se buscaba asimilar inicialmente con mayor conciencia las conexiones entre lugar, historia y representación. El trabajo de Zurita, por lo demás, permitía una mayor comprensión de la versatilidad y de los diferentes formatos que pueden apoyar hoy en día las artes.

A estas alturas, los participantes del taller comenzaron a replantear y a organizar los registros de la bitácora, posteriormente aquello se compartió en forma colectiva, con el fin de levantar e intercambiar la información, incubando desde ya algunas ideas. Se obtuvo una recolección más bien de los elementos del diario vivir y de la tradición, esto coincide con el fenómeno que Bourriaud llamó como de apropiación y que lo describe como el *“efecto del primer estadio de la postproducción; ya no se trata de fabricar un objeto, sino de seleccionar uno entre los que existen y utilizarlo*

o modificarlo de acuerdo con una intención específica" (Bourriaud, 2007, p. 24).

Finalmente se entrelaza la diversidad de datos e intereses, pero sin derivar en confusiones por abarcar todo, más bien, se opta por alternativas puntuales. De común acuerdo se llegó a establecer la estrategia interdisciplinar y la metodología más apropiada para conjugar el respectivo material. Se levantó un plan de trabajo donde la producción y el montaje de la instalación se articulaba a través de un proyecto progresivo, con la intención de coordinar y controlar de mejor forma la ruta de trabajo.

Esta intención por congregar los saberes de las y los docentes del taller a través de una misma propuesta, respetando las diferencias y complementándose con estos otros lenguajes, permitieron llegar a un discurso estético conceptual lo más representativo posible, tal como debería reaccionar el proceso creativo y la interdisciplinariedad; *"la educación culturalmente democrática, y en especial aquella que persigue la reconstrucción social, encarna plenamente ideales posmodernos: conflicto conceptual, democratización y valoración de las actitudes de los diversos participantes"* (Efland, 2003, p. 147). Para la implementación de la propuesta en forma íntegra se repasa con los docentes los pasos respectivos de un proyecto para así asegurar el control y el armado de la instalación de arte, respondiendo a cuatro momentos esenciales, como lo es el de asimilación e incubación, al de elaboración y producción, al de montaje y al de difusión o exhibición de la obra.

CONCLUSIONES

Cuando se encomendó a los integrantes del taller el ejercicio de observar y recopilar elementos del entorno como sustento para la obra, se llegó a pensar que el espacio mismo que nos presentaba la potente naturaleza de esos lugares iba a primar, sin embargo, se dio algo singular, pues surgieron en un inicio, códigos más bien urbanos y globales que posteriormente fueron permeados eso sí, con los símbolos locales y las tradiciones. De aquel curioso desplazamiento, surge una suerte de re-transformación del espacio mismo en base a la reflexión, la duda y la posterior creación de la obra, pues se trató de encontrar entre el caos, una posibilidad estética y un rescate identitario, *"se ha ido imponiendo una sensación de fragmentación:*

fragmentación del tiempo, del espacio y del sujeto (lo que habla de una pérdida de la coherencia de la identidad y la producción individuales). Se combinan fragmentos del pasado al modo de un collage. La nueva concepción del tiempo y del espacio sugiere el modo en que un pasado fragmentado sigue existiendo en el presente" (Efland, 2003, p. 57).

Ahora bien, la singularidad de todo lugar nos lleva a una conexión perceptual y sensorial únicas, sin embargo, aquel espacio al ser una extensión social que está en continuo cambio tensiona las relaciones (rural/urbano/global); tal como lo menciona Boyer: *"el espacio es producto de procesos y fenómenos naturales, éste se erige como el resultado de las acciones sociales que terminan transformando de una u otra forma el universo material"* (Boyer, 2009, p. 14). Sin embargo, cuando hay una historia muy arraigada en un territorio, estos lugares entran en conflicto con esos cambios, y en nuestro caso en particular, trata de problematizar tales memorias, a pesar de que queden asimiladas por la propia globalización, sea como sea.

Por lo mismo, tales fragmentaciones y tensiones necesitaban ser encausadas a través de una obra presente, integral y social, encontrándose en la instalación de arte una gran posibilidad que derivó finalmente en una representación de un nuevo territorio, que, a su vez, tomó una continua transformación, tal como se dio; *"el objetivo entonces no es tanto documentar un fenómeno sociológico, sino explotar una nueva materia iconográfica"*. (Bourriaud, 2007). Con esto la obra se aleja de la interpretación naturalista y congelada, para convertirse en una experiencia abierta y relativa, donde el espectador asume un rol activo y se convierte en continuador de esta; es más, *"Stanley Fish en Lecturas múltiples (1980), sostiene que los espectadores se convierten en artistas al recrear la obra en el acto mismo de entenderla"* (Efland, 2003, p. 74).

La inclusión simbólica de los elementos del espacio circundante y la interacción de los propios espectadores en la instalación de arte permitieron en definitiva un nexo más estrecho y familiar; en tal sentido, se trató de lograr el rescate de un territorio pretérito, pero siempre presente, o más bien, buscar una representación más idealista de la propia realidad.

Por último, estas experiencias creativas relacionales y sociales, ofrecen a la educación actual una oportunidad única de nuevo conocimiento, de fortalecimiento del arraigo y el desarrollo del pensamiento crítico,

incluyendo y apreciando a los nuevos lenguajes. Por lo demás, *"la visión posmoderna de la cultura está condicionada por la noción de pluralismo, en el sentido de que cualquier producción cultural tiene que entenderse en su contexto de origen" (...) "Sus obras no están hechas con una intención sistemáticamente «artística» en el sentido occidental ni exigen necesariamente que se las juzgue estéticamente como «arte»"* (Efland, 2003, p. 33- 34).

Referencias

Abad, J. y Ruiz, V. (2014). Contextos de simbolización y juego. La propuesta de las instalaciones. Aula de infantil, 77, 11-15.

Abad M, J. (2009). Tesis doctoral Iniciativas de Educación Artística a través del arte contemporáneo para la escuela infantil. Universidad Complutense. https://eprints.ucm.es/id/eprint/9161/

Boyer, A. (2009). Archipelia, lugar de relación entre (geo)estética y poética. Nómadas, Núm. 31.

Bourriaud, N. (2007). Postproducción. La cultura como escenario: modos en que el arte reprograma el mundo contemporáneo. Adriana Hidalgo Editora.

Deleuze, G. y Guattari, F. (1993). ¿Qué es la filosofía? Anagrama.

Efland, F. (2003). La educación en el arte posmoderno. Paidós.

Kabakov, I. (2014). Sobre la instalación total. COCOM. Impreso en México. ISBN 978-607-9216-17-8

Santos, B, y Meneses, M. (2014). Epistemologías del Sur. AKAL.

05/ Educación artística como espacio para la otredad: el necesario protagonismo de las artes en la escuela y su relación con la ética

Juan Alegría Licuime
Académico Departamento de Humanidades y Artes, Universidad de Los Lagos
juan.alegria@ulagos.cl

INTRODUCCIÓN

El inicio del año escolar 2022 ha sido quizás uno de los más difíciles que han tenido que enfrentar las comunidades educativas. Las consecuencias de la pandemia se hicieron sentir en las escuelas y en los propios estudiantes. Una ola de violencia sacudió a numerosos establecimientos educativos, en diferentes territorios y contextos. Los dos años de clases virtuales provocaron un daño considerable en las habilidades socioeducativas de los estudiantes, las relaciones interpersonales y la contención de sus propias emociones; situaciones que además se pueden vincular con el individualismo extremo declarado como forma de vida en nuestros tiempos (Lipovestsky ,2018). A lo anterior, se han sumado una serie de

movilizaciones estudiantiles en liceos y escuelas emblemáticas, que dan cuenta de la precariedad en la cual se encuentra la educación pública.

En este estado de cosas, la escuela y los dispositivos de gestión asociadas a ella, son puestos en cuestión; la impugnación va desde los métodos de enseñanza, hasta la propia cultura escolar. Las críticas de Illich, Follari y Bauman adquieren sentido al momento de apuntar la desconexión de la escuela con su contexto epocal. Frente a esta crisis, son pertinentes recordar las palabras de W. Eisner quien en el libro *"La escuela que necesitamos"* (2002) realiza una sugestiva reflexión entre las artes y la educación, dando cuenta de las destrezas y la comprensión de mundo que aporta el arte. La cualificación misma que nos proporciona el arte permite plantear las posibilidades de su utilización para ponderar y estructurar nuevas formas de socialización y climas de aprendizaje positivos para la enseñanza.

En tal contexto, este trabajo es una reflexión de las potencialidades que tiene la educación artística en la búsqueda de comprensión y encuentro con la otredad, considerando su particular forma de relación con el mundo y su dimensión ética.

OTREDAD, ÉTICA Y EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Al momento de plantearnos una ética del reconocimiento y el papel que la escuela puede jugar en este proceso, el concepto de otredad se nos presenta como determinante. Según Boivin et. al (2006) debemos examinar a lo menos tres enfoques de la otredad y que son determinantes en su caracterización: la construcción del otro por la diferencia, por la diversidad y por la desigualdad. La construcción por la diferencia nos remite al siglo XIX y la explicación de aquella se fundamenta en la opinión de los antropólogos evolucionistas. En tal caracterización, la otredad se funda en las diferencias culturales entre civilizaciones avanzadas y precarias (Boivin et. al, p, 28). Tal aseveración se basa a su vez en la teoría de los tres estadios: salvajismo, barbarie y civilización. Estos estadios diferenciados representan a su vez grados de perfección y evolución, donde las culturas desarrolladas muestran niveles de complejización y especialización notablemente superior a las culturas menos desarrolladas. Esta problemática es la que da pie a las conductas colonizadoras, que ven al Otro como

inferior culturalmente; situación que a nivel geopolítico reproduce la situación de desigualdad entre los países centrales y la periferia.

Respecto a la construcción por la diversidad, debemos contemplar que tal modalidad de relación con la otredad surge en el periodo de entreguerras (Boivin et. al, p, 28). Asimismo, el uso de la palabra se encuentra semánticamente relacionado con variedad, abundancia, profusión, etc. Ejemplificación de aquella posición son los discursos antropológicos de Malinowski y Lévi -Strauss, quienes desde diferentes espacios interpretan la cultura como la suma de un aparato humano espiritual. Desde esta concepción del Otro, se plantea que lo característico en la evolución del ser humano, es la debilidad de su equipamiento anatómico al momento de enfrentar la naturaleza; por tanto, debe crear un ambiente artificial secundario para sobrevivir. Este ambiente artificial será la cultura, que, dependiendo de la localidad geográfica, el clima, etc., se presenta con diversas características. Expresión del desarrollo cultural serán la creación de estructuras económicas, morales, sociales, etc. En tal perspectiva, la construcción por la diversidad implica asumir diversas posiciones, perspectivas que van desde el etnocentrismo (se rechazan las formas culturales, morales, sociales y estéticas de otros lugares o territorios); al relativismo cultural (plantea que cada cultura debe ser valorada de acuerdo a sus propios parámetros y donde además se desecha la idea de una cultura superior); Si bien, tales formas de aproximación a la otredad dentro de la diversidad son heterogéneas, lo común entre aquellas, es la relación dialéctica entre los otros y el nosotros.

Aquí, el nosotros no es la suma de otros yo indiferenciados o el plural del Yo. Por el contrario, el nosotros lo podemos definir como el plural de él. Se puede afirmar que en el nosotros, incluimos el espacio de enunciación del yo y el tú respectivamente. El nosotros se nos revela como una categoría primaria donde se construye un ser social. No obstante, la problemática que subyace en relación con la otredad se configura a partir de la relativización del espacio desde donde se mira y escucha al Otro y el carácter unidireccional que conlleva esto último. Es decir, la condición de aceptación del Otro pasa muchas veces por su incorporación al nosotros, y con ello su posterior disolución.

En tercer lugar, la otredad por la desigualdad se concibe a partir de los procesos de descolonización de los países periféricos (Boivin et. al, p, 28).

La descolonización hace referencia a los movimientos de liberación de África y Asia durante las décadas de los 50 y 60. La diversidad de tales procesos es producto de las condiciones históricas de cada territorio y la virulencia de las potencias imperialistas al momento de reprimir a los diversos pueblos. Si bien, los procesos de emancipación en los diferentes territorios permitieron la independencia política, las nuevas naciones fueron totalmente dependientes de los países centrales, tal subordinación se trasuntó también en dominación económica y cultural. Esta causa ha dado pie a la construcción de la otredad por la desigualdad. Esta desigualdad ha pasado a transformarse en un fenómeno endémico de los países periféricos, emergiendo la figura del emigrante como característico de las últimas décadas.

Estas tres clases de construcción de la otredad van a determinar una serie de problemáticas respecto a la configuración de las identidades en Latinoamérica y en general a nivel planetario. Saskia Sassen (2003) hablará de **"***Contrageografías de globalización***"** para referirse al proceso de inmigración constante entre diferentes países, que tienen como soporte la articulación de nuevas redes y circuitos económicos y que se caracterizan por el trabajo informal, mano de obra femenina, comercio sexual, etc. Según varios autores, desde la década de los 1990 se constata un progresivo proceso de agudización y crisis del sistema capitalista. Crisis que se materializa como un desdibujamiento en la relación Estado, sociedad, economía y la experiencia de los sujetos (Guizardi, 2015). Este fenómeno habla de un desequilibrio entre territorio (conjunto de prácticas culturales, relaciones sociales o en palabras de Deleuze un valor existencial) y la territorialidad (delimitación jurídica e institucional de un espacio, protección, estatuto jurídico, formas de habitar este territorio, etc.). La problemática decisiva aquí, es la crítica situación de convivencia en los territorios a causa de la incipiente inmigración, como también la puesta en cuestión de la territorialidad por el poder que tienen las grandes corporaciones en el orden político y económico (Guizardi, 2015). Tales factores tienen directa relación con la problemática del Otro; figura por excelencia de la otredad, que se corresponde hoy con la presencia del migrante; donde su imaginario se presenta como problémico, ya que su presencia cuestiona y desnaturaliza los consensos y las jerarquías sociales

(Guizardi, 2015); exacerbando los discursos de carácter nacionalista y xenófobos.

EL OTRO: PROBLEMÁTICAS DEL RECONOCIMIENTO

Sin duda, un autor clave en el tema de la otredad es el lituano-francés Emmanuel Levinas (1906-1995) quien desarrolla una forma radical de filosofía, que tiene como eje central la crítica a la centralidad del Ser y el principio de identidad. Levinas expresa la idea de un Otro irreductible, que no se puede conceptualizar, porque al volverse concepto cabe en la lógica de la apropiación y la reducción conceptual (Levinas, 1999). Claves en el entramado teórico del autor son: su vinculación con la fenomenología, su ética como filosofía primera, la importancia de los conceptos de infinito y trascendencia, desarrollo del concepto de responsabilidad; y la figura del rostro que suma en sí las anteriores determinaciones. Levinas hablará de una la ética del rostro para dar cuenta de procesos éticos replegados en la propia praxis de las interacciones subjetivas; instalando la idea de la producción artística como lo que da rostro a las cosas.

Para el filósofo el Otro no es un yo reductible a la calculabilidad y la teorización, tampoco se trata de un espejo en el cual se proyecta la propia imagen del yo (Levinas, p. 37). El Otro nunca es una libertad semejante a la mía, ya que para el autor una libertad semejante sólo puede ser un enemigo mortal. En tales planteamientos, se desprende una crítica al hegelianismo que ha conformado determinadas matrices del pensamiento político moderno. Su ataque es también a la dialéctica totalizadora, que reduce siempre la oposición entre dos individuos a una síntesis unívoca. El Otro siempre se encuentra en un nivel distinto al Yo, ya sea representado por la figura del huérfano, la viuda y el extranjero, por el lado de la desprotección y por otro, el Altísimo, que señala la figura divina, donde el yo se siente indigno. En tales instancias, las relaciones intersubjetivas no son unidireccionales, por el contrario, lo que permite tales relaciones es la existencia del Otro. En tal reclamación Levinas se posiciona en las antípodas de las filosofías de la subjetividad, traducibles en las expresiones *“yo puedo” o “yo pienso”*.

Determinante en el proceso de responsabilidad con el Otro, es la epifanía del rostro. Rostro del Otro, que antecede a cualquier voluntad, y que, por

tanto, refuerza un compromiso ético anterior a la propia subjetividad. Este proceso se define como *"El uno para el Otro" o "El fuera de sí para Otro"*. En términos generales la ética de Levinas se presenta como una ética de la sensibilidad, en tanto, rostro, lenguaje, y cuerpo son los espacios de encuentro con el Otro, de ahí que el prójimo o la alteridad se nos ofrece en la figura del hombre-rostro.

Desde los años setenta Enrique Dussel, ha propiciado una lectura de Levinas desde un enfoque Latinoamericano. En su libro *"Ética de la liberación"* (1998), Dussel sigue refiriendo a Levinas para aproximarse a ese Otro excluido de los grandes centros de poder. El pensador latinoamericano no deja de responder por la tétrada bíblica, pero que en América Latina pone énfasis en los excluidos (Por ejemplo, las mujeres que son asesinadas sistemáticamente en Ciudad Juárez), los segregados de los procesos de globalización económica, el indigente y el indígena (Szurmuk, M y McKee, R., 2009).

A partir de tales presupuestos, podemos problematizar el tema de la otredad en Latinoamérica, ejemplificando la propia construcción simbólica de América como un continente Otro. Al respecto, Herceg (2013) nos indica que América en sus comienzos no fue América, sino una representación, una imagen de Europa. Es más, Europa se inventa en América bajo las premisas de un nuevo mundo, en tal operación, mestizos e indios son invisibilizados, siendo estos últimos las figuras prototípicas de la otredad. *"La condición del migrante mestizo e indígena en nuestras sociedades latinoamericanas provocan respuestas y emociones contradictorias porque nos enfrenta a las evidencias esencialistas de las identidades culturales construidas social y políticamente"* (Herceg, 2013, p. 10). En otras palabras, las sociedades cerradas como la nuestra, la obsesión por la unidad y la homogeneidad de la nación, han implicado la construcción de una sociedad conservadora, donde el Otro es un enemigo que debe ser negado o criminalizado.

RESPUESTAS DESDE LA EDUCACIÓN ARTISTICA

El tema de la desigualdad o negación del Otro es una problemática compleja al momento de abordar la propia conformación de la matriz visual de la institucionalidad artística de las distintas naciones de Latinoamérica.

Al respecto, Barbosa (2022) nos señala cómo en la creación de la Academia Real de Artes de Brasil, se contrató por parte del gobierno a diversos artistas franceses, quienes imbuidos del espíritu neoclasicista instalaron la impronta estética de la depuración de la línea y la forma. Por cierto, la impronta neoclásica determinó que la diversidad de las expresiones barrocas fuese vistas con desprecio; vinculándose las élites al gusto neoclásico (Barbosa, 2022, p. 227). Un proceso similar ocurre en nuestro país, donde la creación de la Academia de pintura (1849) y su impronta neoclasicista, se superponen como forma hegemónica a las expresiones barrocas e indígenas (Alegría, 2006). Este fenómeno de construcción de institucionalidad artística negando lo indígena y lo mestizo es extensible a gran parte de Latinoamérica, siendo quizás México un caso de estudio que rompe tal normatividad.

Es así, como a partir de las diferentes estructuras hegemónicas que van a encapsular el cuerpo social, se determinan diferentes categorizaciones y espacios de construcción simbólica, emergiendo disímiles visiones de la representación del cuerpo social y la cultura, destacándose: la cultura oficial estatal, la oficial eclesiástica, la erudita local, la erudita internacional y la cultura de masas (Escobar, 2008). Estas clasificaciones determinan en distintos grados, un apoyo explícito a las tradiciones culturales de los sectores dominantes, y que están igualmente emparentadas con el tradicionalismo, el nacionalismo y el culto al héroe nacional.

En una clave distinta, pero no por ello disociada de la problemática anterior, el caso particular de los enfoques de enseñanza del arte implica la pregunta y respectiva reflexión por la capacidad que tienen los lenguajes artísticos para conectar diferentes sistemas culturales o prácticas estéticas, que involucran a sí mismo, el tema de la compresión del Otro. Al respecto, Imanol Agirre (2005) en *"Teorías y Prácticas en Educación Artística",* desarrolla el concepto de «comprender para transformar», como momento dialógico en la función de la educación de las artes. Apoyándose en los postulados de la educación artística posmoderna y la reconstruccionista, el autor plantea la necesidad de buscar un equilibrio entre la comprensión de las obras y el deseo de transformar la realidad una vez develada ciertas construcciones históricas hegemónicas. En tal perspectiva, el académico español esboza los siguientes puntos a considerar:

1- Cultivar la experiencia estética que se desprenden de las obras, más que la crítica o el coleccionismo, u otra dimensión de aquellas.
2- Valorar y reconocer las formas que nos proporcionan experiencias estéticas en su contexto histórico.
3- Valorar las obras desde su carácter performativo y su capacidad de realizarse en determinados constructos individuales; materializándose en experiencias vitales que permitan la transformación de los propios sujetos (Agirre, 2005, p. 330).

Las prerrogativas esbozadas por Agirre pueden ser interpretadas a la luz de la permanencia o supratemporalidad de la obra. Fenómeno que consiste precisamente en su temporalidad como actividad histórica, como creación de tiempo humano y, por tanto, producto particular que se corresponde con una esencia y sentido de mundo. Así, el valor de la obra descansa en evidenciar la génesis socio -histórico de los caracteres humanos y su despliegue de historicidad (Fernández, 1966). Tal problemática nos permite entrever el mundo de las obras o de los artefactos estéticos como ejes articuladores de tramas de poder-saber, vivenciar tales presupuestos admite desde la educación de las artes, comprender los discursos estéticos encarnados en las obras, como constructos sociales que permiten concebir las lógicas de los discursos autoritarios o hegemónicos que impiden la búsqueda del encuentro con el Otro.

Como complemento de lo dicho por Agirre, Efland (2003) elabora un enfoque de la educación artística, que considera varios puntos en relación con la educación de las artes y la otredad. En primer lugar, en *"Educación artística Posmoderna"*, desarrolla todo un capítulo referido al multiculturalismo, donde sus puntos más determinantes se pueden articular de la siguiente manera: distribución equitativa del poder; reducción de la discriminación; y la igualdad de oportunidades para todos los grupos. El objetivo social de este enfoque es procurar una distribución más equitativa del poder, reducir la segregación y los prejuicios, y proponer la justicia social e igualdad de oportunidades para todos los integrantes de las comunidades educativas. Efland, sostendrá la necesidad de una reforma íntegra de los procedimientos educativos en todas las escuelas, ya tengan una población estudiantil variada o totalmente homogénea. El autor es

taxativo a la hora de sentenciar la reconstrucción por completo de las escuelas, para hacerlas el lugar de la equidad y pluralismo.

CONCLUSIONES

La globalización económica y la desterritorialización de las culturas locales dan cuenta de profundos cambios respecto a la configuración de las identidades y los territorios. La propia sociedad ya no es un todo homogéneo y ordenado. Por el contrario, la fragmentación social, la migración, las nuevas formas de economía informal, etc.; dan cuenta de un espacio social heterogéneo y diverso. En este contexto, la escuela tiene que adecuarse a la diversidad de infancias que habitan las instituciones escolares, y en términos más estrictos aprender a convivir con Otros. Esta acción puede ser traumática, si no se valora la importancia de la alteridad.

En el caso particular de la educación artística, se nos presenta como un espacio y reducto que potencialmente reúne condiciones que facilitan el diálogo y el conocimiento de los Otros. La capacidad de expresar una matriz cultural por medio de una representación artística, la concentración de tiempo histórico que certifican las obras, la dimensión relacional de gran parte de los productos artísticos, la extensión estética de los fenómenos sociales, dan cuenta, de las artes como un reducto que debe ser protagonista en la relación con un Otro, la dimensión ética de tal acción permite proyectar la necesaria articulación entre escuela-arte y otredad.

Referencias

Aguirre, I. (2005). Teoría y prácticas en educación artística. Octaedro.

Alegría, J. (2006). Cicarelli y la construcción del discurso artístico chileno en Martínez, Arte americano: contextos y formas de ver. (pp. 167-176). Ril editores.

Barbosa, A. (2022). Arte / educación. Textos seleccionados. CLACSO.

Boivin, M., Rosato, A., Arribas., V. (2004). Constructores de Otredad. Editorial Antropofagia.

Dussel, E. (1998). Ética de la liberación. Editorial Trotta.

Eisner, W. (1995). Educar la visión artística. Paidós.

Efland, A. (2003). Educación artística posmoderna. Paidós

Eisner, W. (2002). La escuela que necesitamos. Amorrortu editores.

Escobar, T. (2008). El mito del arte y el mito del pueblo. Ediciones Metales pesados.

Fernández, F. (1966). Historia y filosofía. Ediciones península.

Guizardi, M. (2015). Las fronteras del transnacionalismo. Ocholibros.

Herceg, J. (2013). Conflicto de representaciones. Fondo de Cultura Económica.

Levinas, E. (1999). Totalidad e infinito. Ediciones Sígueme.
Lipovestsky, G. (2018). La era del vacío. Anagrama.
Sassen, S. (2003) Contrageografías de la globalización. Género y ciudadanía en los circuitos transfronterizos. Traficantes de sueños.
Szurmuk, M y McKee, R., (2009). Diccionario de Estudios Culturales Latinoamericanos. Siglo veintiuno editores.

06/ La manifestación del territorio en el aula de artes visuales: una experiencia en el sur de Chile.

Javier Silva-Zurita
Académico Departamento de Humanidades y Artes
Universidad de Los Lagos
javier.silva@ulagos.cl

Fernando Kuschel Asem
Profesor de artes visuales
Escuela de Cultura y Difusión Artística de Puerto Montt
ferkuschel@gmail.com

INTRODUCCIÓN

En este texto se describe el desarrollo de una actividad pedagógica realizada dentro del taller de pintura y dibujo de la Escuela de Cultura y Difusión Artística de Puerto Montt, durante los meses de mayo y junio de 2022, la cual tuvo como propósito la expresión colaborativa de elementos identitarios del entorno de los estudiantes. Uno de los autores de este texto,

Fernando Kuschel Asem, corresponde al docente a cargo de dicho taller que acompañó a los estudiantes durante todo el desarrollo de la actividad, articulando el proceso exploratorio, revisando los registros anecdóticos en las bitácoras de trabajo, así como asesorando y guiando el trabajo visual individual y la muestra colectiva. El otro autor de este texto, Javier Silva-Zurita, corresponde a uno de los docentes de la Universidad de Los Lagos que acompañó al docente de aula en una capacitación sobre el rol del territorio en el trabajo colaborativo artístico.

La Escuela de Cultura y Difusión Artística de Puerto Montt es un establecimiento de dependencia municipal, que entrega una formación complementaria enfocada en diferentes expresiones musicales y visuales, tales como canto coral, baile folclórico, conjuntos instrumentales, teatro, fotografía y grabado, entre otros. Dentro de dicho contexto, la escuela dicta un taller electivo de dibujo y pintura donde participan cerca de 20 alumnos de séptimo básico a tercero medio. El taller cuenta con una diversidad de alumnado, entre ellos estudiantes que son parte del Programa de Integración Escolar, migrantes venezolanos, alumnos antiguos en el establecimiento y otros nuevos provenientes de otros colegios de la zona o de Santiago. El taller se realiza en una sala especialmente acondicionada para artes visuales, donde también funcionan otras clases como grabado.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA

La actividad se inició en el mes de mayo con la indicación a los estudiantes de realizar un trabajo autónomo de exploración, que consistía en observar el territorio donde ellos se desenvuelven, prestando atención al trayecto desde sus casas al colegio, a sus barrios, a los lugares de esparcimiento, entre otros. El objetivo de aquello fue la identificación de elementos del entorno y su identidad local. En otras palabras, el docente realizó una invitación a observar lo que hace único al territorio que habitan. Al respecto, el establecimiento está ubicado en el Barrio Puerto de la ciudad, en un contexto urbano y ajetreado separado del mar solo por el terminal de buses. Varios de los estudiantes provienen de Alerce, un barrio satélite al norte de la ciudad a medio camino hacia Puerto Varas, y otros en sectores más cercanos como el mismo Barrio Puerto, Mirasol y Los Volcanes. Los estudiantes debían registrar dicho proceso exploratorio en sus

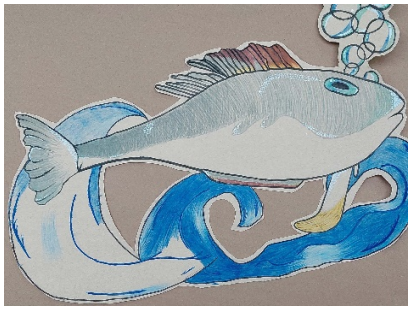
bitácoras, realizando apuntes, bosquejos, recolección de objetos y materiales como hojas, conchas, plumas, etc., y reflexiones acerca de lo observado.

El proceso de exploración y registro duró cerca de dos semanas, luego se dio paso a la definición del producto final. Así, se acordó que se realizarían trabajos individuales con el objetivo de construir una instalación colaborativa; debido a las características de los temas emergentes, el docente planteó la idea de realizar dicha instalación con una red de pescar colgante, la que contendría los trabajos. En las siguientes clases se avanzó en los trabajos individuales, se planificaron las acciones para la instalación, y se realizó la evaluación de proceso. Es importante señalar que la actividad descrita en este texto sobre la expresión del entorno, se desarrollaron de manera paralela a otras actividades propias del taller. Uno de los requerimientos de la capacitación docente antes mencionada sobre el rol del territorio en las artes, era diseñar y aplicar una actividad pedagógica, por lo que el docente a cargo del curso desarrolló esta experiencia en uno de los cursos que tenía a cargo, tratando de no alterar significativamente las otras actividades curriculares planificadas con antelación. A mediados de junio se realizó la instalación en el gimnasio del colegio, en un espacio bastante concurrido donde se desarrollan actividades de música, teatro y danza. En las siguientes fotografías se pueden apreciar la instalación completa, así como algunos de los trabajos individuales.

REFLEXIONES ARTÍSTICAS

A continuación, se presentarán algunas de las reflexiones realizadas por los estudiantes sobre sus trabajos individuales. En dichos relatos encontramos referencias explícitas a lo representado, pero quizás los más enriquecedor es leer entre líneas o trazar conexiones con las experiencias de vida de los estudiantes.

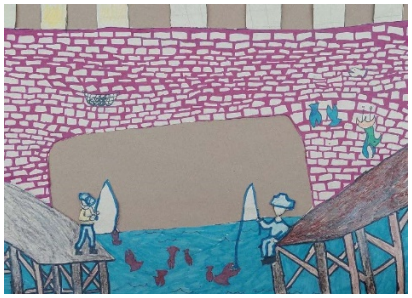
PEZ CON BURBUJAS



Nací en Santiago en 2008, con la habilidad de expresarme a través de los dibujos. La única imagen que tenía en Santiago era de una ciudad estresada, sin naturaleza, sin respeto por la gente, una ciudad oscura. Llegó el 2022, llegó el día de cambiar mi vida, a lo hermoso que es Puerto Montt, que refleja color, tranquilidad y paz en mis venas. Por fin vi lo que significa estar conectada con la ciudad y la naturaleza.

Maite A., 13 años.

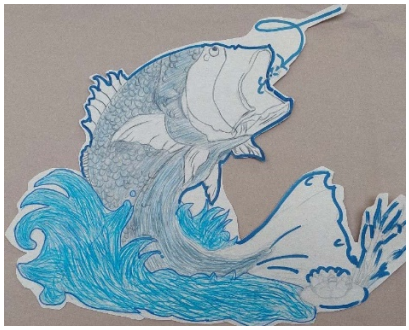
MUELLE DE PESCADORES



Yo hice el muelle de pescadores con la intención de mostrar la importancia de estos lugares para Puerto Montt, ya que la gente se beneficia de esta actividad. La pescadería en Puerto Montt es abundante en toda la costa y en todo el sur de Chile, al menos en la región de Los Lagos. Uno de mis objetivos es llegar a pescar algo, en un muelle, no sé si en Puerto Montt, pero en un muelle.

Ignacio A., 12 años.

PEZ AZUL EN EL AGUA



Mi ícono es un pez, y me refleja en dos cosas. La primera es que refleja lo que es Puerto Montt; y la segunda que representa al mar. En Puerto Montt hay mucho mar y peces, es algo por lo que la ciudad es conocida. El mar refleja algo grande, inmenso e interesante.

Yzzy M., 13 años.

BOTE DE TENGLO

Mi trabajo muestra una embarcación pesquera de la Isla Tenglo. Antes de escoger esto hice muchos bocetos, entre ellos el “Barrio Puerto” y el “Mall Costanera”, pero me decidí por este ya que cuando era chico iba constantemente donde mis tíos, y al ser ellos pesqueros prácticamente crecí entre lanchas. Nunca he sido muy aficionado a la labor de la pesca, pero admito que me encanta jugar en las embarcaciones. Así que podría decir que este trabajo representa mi infancia.

Joaquín C., 17 años.

LOBO MARINO

Al pensar en Puerto Montt, lo primero que pienso es en un lobo marino. Es fácil de dibujar, ya que no tiene muchos detalles.

Daniel Ch., 17 años.

SENTADO FRENTE AL MAR

Dibuje esto porque es de las cosas que más me recuerdan a Puerto Montt. Si bien no es muy bonita, sentir que siempre ha estado ahí me da nostalgia. Ver la imagen de esta estatua me teletransporta, automáticamente me genera un sentimiento de cariño, a la imagen de una empanada de pino, al olor del mar o al sonido de pájaros pidiendo pan. Aunque no es bonita, creo que a más de un puertomontino debe traerle buenos recuerdos.

Marcela R., 13 años.

MONUMENTO

Vivo en Puerto Montt, e hice este trabajo artístico sobre el monumento de la conmemoración de la colonización alemana en Llanquihue, de su centenario en 1952; un montón de hechos ocurrieron en ese periodo.

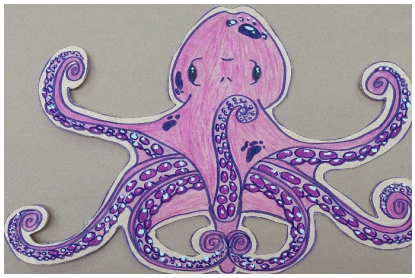
Anton G., 15 años.

PUERTO MONTT

Soy de Venezuela, y llegué a Puerto Montt hace 6 meses. Quise realizar una especie de ícono de Puerto Montt; lo que más me llama la atención son sus volcanes, ya que de donde vengo no hay. Sus costas son muy llamativas, me gustan sus lobos marinos porque nunca había visto uno antes. Otra cosa que me gusta es su clima frio, ya que mi país es muy caluroso.

Randy G., 16 años.

PULPO



Para mí, este pulpo significa mucho, ya que gracias a esta ciudad conocí a una de las personas más lindas. El dibujo la representa, es hermosa, única e inteligente, como un pulpo.

Martín M., 16 años.

VOLCÁN

Soy de Venezuela y estoy en una ciudad nueva, en un país nuevo, con cultura nueva y otras cosas. Dibujé un volcán porque es lo que más me llama la atención desde que llegué aquí, ya que de donde vengo no hay ninguno cerca, ni los podía ver desde lejos. Pero aquí sí puedo verlos, y sé que en cualquier momento los puedo ir a visitar y matar esas ganas de conocer uno; nunca en mi vida había estado tan cerca de uno.

Ashley G., 16 años.

PEZ Y BUZO

Lo que pienso es que Puerto Montt es un gran lugar de pesca, para las personas que le gusta esa afición, que les gusta la aventura sobre el mar y sus secretos; los buzos de Puerto Montt exploran esas profundidades.

Maximiliano V., 13 años.

ANGELMÓ

Me dio nostalgia y pena pensar en algo con que relacionar a Puerto Montt; lo primero que se me vino a la mente fue la pescadería y los centros de cultivo, que me hicieron recordar por qué me vine a esta ciudad.

Bastián M., 17 años.

REFLEXIÓN PEDAGÓGICA

Muchas veces el profesor de artes visuales tiene como caballo de batalla el “tema libre”, donde el alumnado fundamenta su trabajo en base a los recuerdos de sus vacaciones o paseos, donde la dimensión técnica y el proceso reflexivo propio de la creación artística tienden a quedar en un segundo plano. En cuanto a lo técnico, podríamos hablar mucho sobre cómo insertar lo disciplinario sin entrar a entorpecer o ahuyentar la expresión individual o colectica de los estudiantes por temas como, entre muchos otros, la frustración de no poseer las capacidades técnicas de dibujar o pintar “correctamente”. Pese a ser un taller electivo, el grupo que fue parte de la experiencia descrita estuvo conformado por varios estudiantes que su prioridad no era ser parte de un taller de visuales: habían unos cuantos que eligieron talleres de música, pero por temas de cupo terminaron en uno de dibujo y pintura; además, habían dos que al momento de postular priorizaron otros establecimientos con otras orientaciones, pero debido a los devenires del Sistema de Admisión Escolar terminaron en uno con un enfoque artístico. La gran mayoría del grupo si escogió ser parte del taller, pero para muchos de ellos este taller significaba su primera experiencia “seria” con las artes visuales. Una de las estrategias utilizadas en esta actividad para introducir lo disciplinario, minimizando el riesgo entorpecer o frustrar la experiencia artística de los estudiantes, fue utilizar recursos asociados a la teoría del color, lo que brindó cierto piso técnico mínimo a los estudiantes con menos experiencia en lo visual.

En cuanto al proceso reflexivo necesario en la creación artística, el uso de bitácoras ayuda a explicitar esta dimensión al dejar evidencia de las acciones realizadas. A estas alturas, la bitácora es un instrumento masificado en el sistema educacional chileno, el cual tiene la ventaja de adaptarse a las particularidades de las distintas asignaturas y actividades, por lo que su uso no debería constituir problema alguno. La expresión artística en todas sus variedades ya sea musical o visual, no sucede en el vacío o se genera de manera espontánea, esta responde a procesos –y no a nociones mistificadas y mitificadas de la “revelación” o momentos “eureka”– que buscan expresar asuntos individuales y colectivos. Dentro de esto, lo identitario siempre ha jugado un rol significativo en los asuntos que

se representan en las artes. Es sabido que los constructos identitarios son dinámicos, por lo que hoy día se hace imperante promover y guiar instancias exploratorias que nos lleven a reflexionar con que nos identificamos, que nos inviten a observar el territorio que habitamos y articular la identidad de aquel espacio.

Referencias

Bénard, S. (2019). La autoetnografía, Una metodología cualitativa. Universidad Autónoma de Aguascalientes.